

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS TIC

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Cristiano Rogério Vieira

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa

2018

AGRADECIMENTOS

A conclusão da investigação foi fruto de um trabalho árduo, entre avanços e recuos. Exigindo persistência e dedicação de tempo, por vezes integral, o que tornou a conquista uma etapa especial. Mas nenhuma conquista é possível sem o apoio e amparo daqueles que deixo meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa pela sabedoria ao conduzir as questões científicas com a simplicidade de quem as domina e pela generosidade em permitir que minhas descobertas não fossem oprimidas por seu reconhecido conhecimento no tema do estudo.

Aos alunos e coordenadores da Instituição de Ensino Superior investigada, que gentilmente disponibilizaram seu precioso tempo para colaborar com a investigação.

Aos parceiros Catia, Guilherme e Julyana, que colaboram cada um ao seu modo e generosamente se dispuseram a auxiliar nos processos investigativos.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste estudo.

Resumo

O presente estudo possui foco no modo como ocorre a formação inicial de professores em uma instituição de ensino superior privada brasileira, em particular como estão inseridas nestas formações os conhecimentos a respeito das aplicabilidades pedagógicas das tecnologias da comunicação e informação (TIC), no que concerne ao preparo que os futuros professores adquirem nas licenciaturas que cursam para aplicarem pedagogicamente as TIC nos processos de ensino e aprendizagem em sua carreira docente nas salas de aula da educação básica.

A investigação concentra-se no campo das práticas de formação inicial dos professores que atuarão em escolas de formação básica brasileiras, justificada pela constatação de que em termos de investigação, ocorreu pouca orientação para o estudo e compreensão, para os modos que as instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos de formação inicial de professores direcionam suas ofertas formativas para garantir aos alunos conhecimentos, que os conduzam em sua prática profissional a efetiva inserção e aplicação dos usos pedagógicos das TIC, como ferramenta inovadora nos métodos de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um estudo descritivo interpretativo que segue uma metodologia qualitativa, centrada em uma instituição privada de ensino superior que, dentre outros cursos, oferece os de formação inicial de professores. O método qualitativo se desenvolveu por meio da realização de entrevistas semidirigidas aplicadas ao público cooperante do estudo, tais entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas; os textos resultantes passaram pela técnica de análise de conteúdo, pela qual foram extraídos os resultados da investigação.

Relativo aos resultados obtidos com o estudo, estes indicaram que a Instituição investigada oferece em sua grade curricular uma unidade curricular (UC) direcionada para o ensino das TIC, em cumprimento a legislação brasileira que preconiza este aprendizado na formação inicial de professores, contudo nas demais UC dos cursos não ocorre integração do aprendizado com as TIC na oferta formativa para os alunos. Na perspectiva dos alunos entrevistados há uma concordância com o despreparo que possuem para empreenderem práticas pedagógicas intermediadas pelas TIC em suas futuras carreiras como professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação a distância; Práticas de formação de professores; Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC

Abstract

The present research focuses on how future teachers for elementary education are prepared professionally during their initial training in a Brazilian private higher education institution in particular how the knowledge about pedagogical applicability of information and communication technologies (ICT) is embedded in these formations. This refers to the preparation that future teachers acquire during their undergraduate courses to apply pedagogically ICTs in the processes of teaching and learning in their teaching career in the classrooms of the basic education.

The research focuses on the field of initial training practices for future teachers which will operate in Brazilian basic education schools. This is justified by the findings that in terms of research there has been little orientation to study and understanding, by Higher Education Institutions (HEI), which offer initial teacher training courses to guarantee students the knowledge that will lead them in their professional practice to effectively insert and apply the pedagogical uses of ICT as an innovative tool in teaching and learning.

This is an interpretative descriptive study, which follows a qualitative methodology, centered on a private institution of higher education that among other courses offers the initial teacher training. The qualitative method was developed through semi-directed interviews applied to the cooperating public of the study. These interviews were recorded in audio and later transcribed, the resulting texts passed through the technique of content analysis, from which the results of the investigation were extracted.

Regarding the results obtained with the study, these indicated that the investigated institution offers a curricular unit (UC) directed to the teaching of ICT, in compliance with the Brazilian legislation that supports this learning in the initial formation of teachers, however in the other UC, in the formative offer for the students, the integration of the learning with the ICT does not occur. From the perspective of the students interviewed, there is a conformity with their lack of preparation to undertake pedagogical practices intermediated by ICT in their future careers as teachers.

Keywords: Initial teacher training; Distance education; Teacher training practices; Information and Communication Technologies – ICT

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	7
1. Formação de Professores	7
2. Formação de professores no Brasil	11
2.1 Legislação brasileira para formação docente	12
2.1.1 Cursos de formação inicial de professores	12
2.1.2 Leis, diretrizes e metas na formação de professores	14
2.2 Formação inicial de professores brasileiros: teoria e prática	18
3. As TIC na Educação	23
3.1 Cenários das TIC na Educação	26
4. As Políticas Públicas de Integração das TIC na Educação	30
4.1 Diretrizes da União Europeia - Europa 2020	30
4.2 Diretrizes da América Latina: Metas Educativas 2021	32
4.2.1 Metas Educativas 2021: incorporação das TIC	34
4.2.2 Docentes e a melhoria na qualidade da educação	35
4.2.3 Síntese das Metas Educativas para 2021	37
5. As TIC na Formação Inicial de Professores Brasileiros	38
CAPÍTULO 2	43
1. Desenho da Investigação	43
2. Decisões Metodológicas: procedimentos e instrumentos	44
2.1 A pergunta de partida	44
2.2 A exploração	45

2.3	A problemática	46
2.4	A construção do modelo de análise	47
2.5	A observação	48
2.6	Análise de Conteúdo	51
2.7	As conclusões	55
CAPÍTULO 3		56
1.	Caracterização da Instituição e dos Entrevistados do Estudo	56
1.1	Caracterização da Instituição de Ensino Superior Investigada	56
1.1.1	Cursos de Formação Inicial de Professores.....	56
1.1.2	Duração e Carga Horária dos Cursos.....	57
1.1.3	Número de Vagas dos Cursos	57
1.1.4	Polos dos Cursos EAD	58
1.1.5	Cursos de Pós-Graduação	59
1.1.6	Cursos Livres	59
1.1.7	Parcerias da Instituição.....	60
1.1.8	Unidades Curriculares dos Cursos.....	61
1.1.9	Ementas das Unidades Curriculares no Curso de Pedagogia ...	61
1.2	Caracterização dos Cooperantes Entrevistados para o Estudo.....	67
2.	Apresentação dos Resultados e Sínteses das Entrevistas	68
2.1.	Síntese da Entrevista ao Coordenador 1.....	68
2.1.1.	Apresentação dos Resultados.....	68
2.1.2.	Apresentação das Sínteses.....	72
2.1.2.1.	EAD	72

2.1.2.2.	Alunos	74
2.1.2.3.	Formação Superior	75
2.1.2.4.	Atividades da Coordenação	76
2.1.2.5.	Tecnologia.....	77
2.1.2.6.	Carreira Profissional	77
2.2.	Síntese da Entrevista ao Coordenador 2.....	77
2.2.1.	Apresentação dos Resultados.....	77
2.2.2.	Apresentação das Sínteses.....	79
2.2.2.1.	EAD	79
2.2.2.2.	Coordenador	82
2.2.2.3.	Formação Coordenador	83
2.3.	Síntese da Entrevista ao Aluno 1	83
2.3.1.	Apresentação dos Resultados.....	83
2.3.2.	Apresentação das Sínteses.....	86
2.3.2.1.	Curso Pedagogia	86
2.3.2.2.	Estágio Supervisionado	87
2.3.2.3.	Carreira	88
2.3.2.4.	Tecnologia.....	89
2.3.2.5.	Aluno.....	90
2.4.	Síntese da Entrevista ao Aluno 2	90
2.4.1.	Apresentação dos Resultados.....	90
2.4.2.	Apresentação das Sínteses.....	92
2.4.2.1.	Aluno	92

2.4.2.2. Atividade Prática	94
2.4.2.3. Curso Letras	95
2.4.2.4. Docentes	96
2.4.2.5. Tecnologia.....	97
2.5. Síntese da Entrevista ao Aluno 3	97
2.5.1. Apresentação dos Resultados.....	97
2.5.2. Apresentação das Sínteses.....	99
2.5.2.1. Curso Matemática	99
2.5.2.2. Tecnologia.....	100
2.5.2.3. Carreira	101
2.5.2.4. Aluno	102
2.6. Síntese Comparativa das Entrevistas.....	102
2.6.1. Síntese Comparativa Entrevistas Coordenadores	103
2.6.2. Síntese Comparativa Entrevistas Alunos	108
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	122

Tabela 1 - Pilares da Agenda Digital para a Europa.....	31
Tabela 2 -Sistematização da Hipótese de Investigação	48
Tabela 3 – Número de Polos Regionais da Instituição	59
Tabela 4 – Caracterização dos perfis dos coordenadores	67
Tabela 5 – Caracterização dos perfis dos alunos	68
Tabela 6 – Categoria EAD	69
Tabela 7 – Categoria Alunos	70
Tabela 8 – Categoria Formação Superior	70
Tabela 9 – Categoria Atividades da Coordenação.....	71
Tabela 10 – Categoria Tecnologia	71
Tabela 11 – Categoria Carreira Profissional.....	71
Tabela 12 – Categorias EAD, Coordenador e Formação Coordenador.....	78
Tabela 13 – Categoria Curso Pedagogia.....	84
Tabela 14 – Categoria Estágio Supervisionado	85
Tabela 15 – Categorias Carreira, Tecnologia e Aluno.....	85
Tabela 16 – Categorias Aluno, Atividade Prática, Curso Letras, Docentes e Tecnologia	91
Tabela 17 – Categorias Curso Matemática, Tecnologia, Carreira e Aluno	98
Tabela 18 – C1: Disciplina TIC	103
Tabela 19 – C2: Estágio Supervisionado	103
Tabela 20 – C3: Material Didático	104
Tabela 21 – C4: Avaliações	105
Tabela 22 – C5: Formação dos Coordenadores	106
Tabela 23 – C6: Uso das Tecnologias	107
Tabela 24 – A1: Percepções e Modos de Estudos	108
Tabela 25 – A2: Disciplina TIC.....	109

Tabela 26 – A3: Tecnologias	111
Tabela 27 – A4: Estágio Supervisionado.....	112
Tabela 28 – A5: Perspectivas de Carreira Docente	113

Figura 1 – Transcrição das Entrevistas	53
Figura 2 – Segmentação em Unidades de Sentido	53
Figura 3 – Segmentação Validada	54
Figura 4 – Segmentações Codificadas	54
Figura 5 – Definição Operacional e Contagem de Frequências das Categorias	54
Figura 6 – Síntese das Categorias Identificadas nas Entrevistas	55
Figura 7 – Comparação entre os temas comuns das Entrevistas	55

Gráfico 1 – Frequência das Categorias Entrevista Coordenador 1	68
Gráfico 2 – Frequência das Categorias Entrevista Coordenador 2	78
Gráfico 3 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 1	84
Gráfico 4 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 2	90
Gráfico 5 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 3	98

ANEXO A	128
ANEXO B	129
ANEXO C	130
ANEXO D	133

O presente estudo dedicou-se a investigar a área científica da educação, nomeadamente a formação inicial de professores, direcionando sua atenção a uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira, que oferece cursos superiores em regime presencial, semipresencial e a distância para a formação de futuros docentes, questionando por meio de entrevistas semidirigidas à coordenadores de curso e alunos de licenciaturas ofertadas pela Instituição, acerca das características formativas aplicadas pela Instituição na formação deste alunos, prevendo compreender como as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são implementadas nas práticas de ensino adotadas nos cursos de licenciaturas oferecidos pela Instituição que, desse modo, também adequam-se ao que é requerido pela legislação educacional brasileira e preconizam o atendimento das exigências da atual sociedade.

Historicamente no Brasil, a formação de professores encontra suas primeiras leis nas primeiras décadas do século XIX que, para Saviani (2009), até os dias atuais não sofreu rupturas, mas, sim, muitas descontinuidades. Em 2002 a Resolução CNE/CP nº1, considerou em seu texto que a formação inicial de professores deveria ser pautada na prática e que as TIC deveriam ser ferramentas de apoio e desenvolvimento destas práticas. Contudo, o longo período de mazelas a que foi submetida a educação brasileira, a formação de professores não pôde ser solucionada com uma ou outra ação pontual, nem mesmo, encontrará o caminho adequado em curto espaço de tempo, Gatti (2010), reforça a necessidade de uma verdadeira revolução nas estruturas formativas de professores brasileiros, como caminho adequado, para melhorias na educação do país. Apesar da legislação educativa brasileira buscar alinhamento com as premissas e objetivos globais para educação, ainda mantém uma formação inicial de professores pautada em modelos do século XX, distante do esperado para a educação do século XXI.

As investigações de Tardif contribuíram neste estudo, para uma observação mais apurada para a formação docente e os entraves, muitas vezes, discutidos entre formação teórica e prática, as quais ressaltam que as formações oferecidas nas IES, particularmente a formação inicial de professores, por vezes não contemplam conhecimentos capazes de gerar mudanças expressivas na atuação profissional destes. Nóvoa, por sua vez, aborda a excessiva sobrecarga de temas e responsabilidades delegadas às escolas que, inevitavelmente, recai sobre os professores, sufocando-lhes, o que só pode ser enfrentado

por ações dos próprios professores, no seu âmbito de grupo profissional. Das carências, que frequentemente foram apontadas por diversos autores, na formação inicial de professores, o “saber fazer”, ou seja, o modo de atuação profissional nas salas de aula, encontra uma possível alternativa para a melhoria dessa condição na reflexão constante por parte dos professores, em relação às práticas que desenvolvem profissionalmente.

Estudos realizados pela Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI) divulgados no documento Metas Educativas 2021(ME2021) indicam o aumento ano-a-ano de estudantes matriculados nas licenciaturas dos países membros, porém, não apontam para uma melhor efetividade da profissão. Um dos fatores apontados para esta falta na formação inicial de professores é a ausência de integração do currículo formativo, bastante comum nas formações de outras profissões. No aspecto brasileiro, a atividade prática da formação inicial de professores, muitas vezes, faz-se unicamente por meio do estágio supervisionado obrigatório que, às vezes, cumpre uma postura genérica, meramente burocrática para a conclusão das formações, sem maiores critérios de avaliação, regulação e padronização.

A convergência entre as TIC e sua efetiva aplicabilidade na educação encontra seu constitutivo básico na formação inicial de professores, permitindo que estes novos docentes proporcionem para as novas gerações mecanismos de adaptação e inclusão às tecnologias digitais. Neste tema, a Unesco delega as IES a condição de referência para a aplicação pedagógica das TIC, mas, também, verifica que a realidade do momento não condiz com essa expectativa. Ciente desta situação algumas metas do ME2021 são voltadas para o fortalecimento da capacitação docente e outros temas, como: reformulação do currículo, melhorias na infraestrutura disponível nas escolas e reavaliação da formação docente, pois, constata que a atual formação oferecida aos professores é insuficiente e desalinhada com a realidade.

Diante do cenário da formação inicial de professores e sua vital importância na construção do perfil educacional praticado em um país, surgiu o questionamento acerca dos motivos da falta de efetividade das TIC nas escolas brasileiras, pois, como instrumentos de elevação dos métodos de ensino e aprendizagem precisam, por parte dos professores, passar por uma apropriação, tanto daqueles que ainda estão se graduando como os que já atuam na carreira docente. Entende-se que este processo não pode ser alcançando em curto espaço de tempo (Leite & Ribeiro, 2012), mas é responsabilidade das IES promoverem uma formação inicial de professores que seja capaz de diferenciar

em suas ofertas formativas o que são os aspectos tecnológicos e quais são os pedagógicos (Ponte, 2000), sem que com isso promova qualquer tipo de favorecimento entre um e outro, pois a relação entre professor e aluno, por intermédio das TIC, pode ser intensamente alterada nos mais diversos aspectos educativos, porém, para tal feito, é dever do professor procurar compreender o aluno e suas ideias, assim, deverá buscar conhecimentos que agreguem seu repertório profissional, os quais antes não havia considerado como necessários para sua atuação profissional como docente, pois, desse modo, promoverá a parceria com seus alunos e juntos construirão o conhecimento.

Os diferentes estudos analisados nesta investigação indicam que, mesmo sendo averiguado uma favorável predisposição de utilização pedagógica das TIC por parte dos professores, os índices de efetividade ainda não alcançaram os níveis esperados. A distância observada na efetividade das TIC em sala de aula, expostos na maior parte das referências consultadas, demonstram uma certa fragilidade no uso, por caminhos que ainda se cercam de conservadorismo e pouca inovação.

Um dos fatos constatados que orientou este estudo foi a indicação que referências utilizadas apontaram que muitos jovens professores recém-saídos das IES, ingressam na carreira docente bastante despreparados para a atuação prática do cotidiano profissional de professor, tanto no aspecto de sistematizar a teoria aprendida na formação inicial e torná-la uma ferramenta na prática profissional, como no aspecto de desenvolver as potencialidades pedagógicas das TIC. Tais fatos instigaram a busca por um modo de caracterizar a formação inicial de professores com a finalidade de averiguar mais aproximadamente as motivações de tais despreparos, que em outras carreiras profissionais não se mostram tão acentuadas.

As IES cabem a obrigatoriedade de compreender as atuais necessidades de formação que os professores precisam, muitos experimentam novos modos de pôr em prática as potencialidades das TIC em seus projetos educativos e cotidiano escolar. Entretanto, para potencializar as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais, algumas ações precisam ser colocadas em prática nas IES e nas escolas de ensino básico (Camas et al., 2013). Mesmo diante de políticas educacionais internacionais que tomem como prioridade o impacto do uso pedagógico das TIC como não representativo e o fato das escolas possuírem infraestrutura para as tecnologias não garante sua eficácia no aprendizado (Almeida & Silva, 2011), posto que muitos professores recém-ingressados

na carreira profissional, mesmo contando com recursos disponíveis nas escolas, afirmam fazer pouco uso pedagógico das TIC (Costa, 2003).

As pretensões investigativas do estudo buscaram compreender as realidades formativas que se avizinham dos futuros professores dentro da IES onde são formados, tentando trazer maior clareza sobre quais processos formativos alicerçam suas formações como professores e como as TIC são abordadas para que os alunos sejam capazes de empreender processos de ensino e de aprendizagem nas escolas nas quais desenvolverão suas carreiras.

Para melhor definir os objetivos investigativos e sustentar a investigação foi necessário definir a pergunta de partida da investigação: *Em que medida a formação inicial de professores prepara profissionalmente para a utilização pedagógica das TIC?*

Definidas as estruturas de base da investigação foi preciso selecionar a Instituição que seria alvo da investigação um dos critérios que auxiliaram na escolha da instituição foi: possuir mais de dois cursos de formação inicial de professores, ser uma instituição privada, pois, nas referências consultadas, estas são as que mais formam professores no Brasil e, por fim, que não estivesse em um grande centro urbano, para que se pudesse ter uma referência no estudo que representasse mais legitimamente a maior porção do país, que não é composta por grandes centros urbanos.

A coleta de dados teve início nas referências bibliográficas e na legislação educativa brasileira direcionada para a formação inicial de professores. Finalizada esta etapa foi realizada a pesquisa de campo ocorrida em março de 2018, quando foram entrevistados dois coordenadores de cursos e três alunos ligados à Instituição investigada e a cursos de formação inicial de professores em regime a distância. Os roteiros de entrevistas aplicados foram distintos para coordenadores e alunos, em comum possuíam os eixos de informação que a entrevista buscava, com modelos bastante próximos.

Com intuito de tornar mais clara as pretensões investigativas o texto do estudo foi dividido em duas principais partes que constituíram os componentes centrais da investigação realizada:

Parte I – Enquadramento Teórico, Conceitual e Normativo;

Parte II – Desenvolvimento da Investigação.

A Parte I contou com um capítulo, capítulo 1, que buscou definir teoricamente o estudo, analisando os conceitos e debatendo as contribuições teóricas das referências selecionadas, para que pudessem contribuir com a compreensão do fenômeno em estudo, sendo este capítulo a base norteadora do desenho da investigação desenvolvida. Dessa maneira, no capítulo 1 foi feita uma revisão de um conjunto de autores reconhecidos na temática investigativa da formação inicial de professores, que expuseram seus estudos voltados para os saberes docentes, aplicabilidade pedagógica das TIC e características da formação inicial de professores no Brasil.

A Parte II apresentou dois capítulos, o capítulo 2 se dedica a contextualizar a investigação, explicando e justificando os objetivos almejados e a descrição dos procedimentos metodológicos adotados, neste capítulo são descritas as decisões tomadas, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta, organização e tratamento das informações alcançadas com as entrevistas.

No capítulo 3 são apresentados os resultados da investigação que apresenta e caracteriza a IES investigada e, em seguida, os cooperantes entrevistados para o estudo. Em continuidade são expostos os resultados das entrevistas realizadas com coordenadores e alunos, por meio das interpretações da análise de conteúdo, discutiu-se as características formativas dos cursos de licenciatura da Instituição, que foram apontadas pelos entrevistados, em particular a inserção ou não das TIC na formação inicial dos professores. Por fim, neste capítulo é feita a comparação das categorias comuns entre os coordenadores e entre os alunos, o que resultou na apresentação das informações de maior enfoque nas entrevistas e geraram interpretações mais aprofundadas.

Na Conclusão são apresentadas as principais contribuições que a investigação alcançou, com suporte dos objetivos definidos. O texto da investigação é concluído com a apresentação das Referências bibliográficas utilizadas ao longo do estudo e que alicerçaram a investigação e os Anexos A e B que apresentam o roteiro de entrevistas, modelo 1, aplicado junto aos coordenadores e modelo 2, aplicado junto aos alunos.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO, CONCEITUAL E NORMATIVO

Integração das Tecnologias da Comunicação e Informação na Formação Inicial de Professores

1. Formação de Professores

O debate científico a respeito da formação de professores é conduzido em cada nova época de acordo com os interesses definidos pelas urgências sociais, tecnológicas, científicas e políticas. Temas como currículo, legislação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação a Distância (EAD), saberes docentes e outros, estão na pauta dos recentes estudos produzidos sobre a formação inicial e continuada de professores. Nóvoa, ao tratar do assunto, propõe reflexões fora das abordagens dicotômicas, como caminho para novos modos de pensamento sobre a formação docente, conforme expõe:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Nóvoa, 1992, p. 11-12).

De fato, as perspectivas e abordagens, sobre a formação de professores estão sendo revistas do modo como sugere Nóvoa, entretanto, os objetivos dos estudos permanecem inalterados. Melhorar a qualidade da educação, formar professores preparados para atuarem profissionalmente, oferecer formação continuada alinhada com as necessidades e suprimir deficiências, apesar de objetivos que beiram o óbvio devem ser lembrados, para não se perder o sentido de investigação na formação de professores.

Nas últimas décadas em vários países pelo mundo, uma corrente de pensamento internacional voltou a atenção de seus estudos para o tema da profissionalização do ensino e da formação de professores (Tardif, 2000), contrariando alguns debates da atualidade em relação as profissões, que configuram um cenário contemporâneo de modelos híbridos. Mas, por qual motivo estariam estudiosos das ciências da educação se voltando

para a profissionalização dos professores? Visto que a corrente para as demais profissões segue por outro caminho?

Segundo Tardif, esse fenômeno se justifica em virtude de um sentindo mais amplo, intitulado de “crise da perícia profissional” que, em período recente, tem colocado em questionamento os saberes profissionais e os conhecimentos obtidos pelos estudantes (futuros profissionais) nas universidades. Os questionamentos acerca das profissões se tornam mais acentuados naquelas exercidas diretamente com o humano, a exemplo da docência.

No âmbito da formação docente existem diferenças entre o saber da prática profissional e os dos conhecimentos universitários, fato cujo orienta para a ideia que para se tomar contato com a prática profissional docente é necessário entrar em contato direto com suas atividades cotidianas, pois, dessa maneira é possível conferir características da atuação profissional e discerni-las dos conhecimentos universitários obtidos (Tardif, 2002).

Seguindo o intuito deste pensamento é possível compreender que as pesquisas universitárias devem se concentrar nas práticas profissionais dos professores e, somente depois, avaliar os meios possíveis para reformulação e melhorias na formação inicial e continuada de professores. É importante compreender que boa parte do repertório de atuação profissional de um professor é resultado de seu histórico de vida. Segundo Wideen et al. (1998 conforme citado em Tardif, 2000, p. 13), nos Estados Unidos é sabido que os conhecimentos oferecidos aos alunos (futuros docentes) durante as suas formações iniciais não são capazes de mudar ou abalar os conhecimentos adquiridos durante seu histórico de vida, ou seja, sem mudanças em suas crenças anteriores sobre a docência. Dessa maneira, sem a devida atenção a este fato é natural que a primeira ação profissional deste professor será a de reproduzir o comportamento que vivenciou durante a vida como estudante.

As investigações de Clermont Gauthier e Maurice Tardif, a respeito dos saberes profissionais dos docentes, conferem entendimento sobre como a investigação da formação inicial de professores, por vezes, comete equívocos na forma de abordagem nos estudos que realiza. Os autores apontam que as investigações, ao desconsiderarem aspectos da prática docente, acabam por lançar mão de suas particularidades; pois as características da atuação profissional dos professores baseadas em seus históricos de vida colaboram com a construção do seu repertório de prática em sala de aula.

Justificando, por meio do exemplo, do professor recém-formado que, ao iniciar sua carreira docente, reproduz atitudes, comportamentos e procedimentos de seu professor da escola de educação básica.

No que se refere à formação de professores, não é possível pensá-la de maneira isolada, sem levar em consideração as escolas, as instituições de ensino superior (IES), a presença do Estado que legisla sobre a educação nos países, a sociedade e outros fatores que interferem na formação e carreira docente.

A escola, no decorrer das últimas décadas, absorveu inúmeras responsabilidades e compromissos que, nas palavras de Nóvoa (2007, p. 6): “foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo”. Entretanto, segundo a concepção do autor, dentre tantas atribuições conferidas ao ambiente escolar, algumas questões da pedagogia do século XXI foram deixadas de lado, as quais deveriam integrar as ações educativas nas escolas e nas práticas docentes, tais como as novas descobertas da neurociência: funcionamento do cérebro, maneiras de produção da memória, questões de consciência. Ao apontar estas novas possibilidades de enriquecimento do trabalho docente, convida-nos a romper com os modelos pedagógicos do século XX, para que escolas, professores e universidades reflitam sobre sua atuação, por meio da reavaliação dos métodos de ensino e aprendizagem, ajustando-os de maneira mais alinhada com o nosso tempo e nossa sociedade; seus problemas, limitações, descobertas e virtudes.

Ao referir-se sobre o “transbordamento da escola”, Nóvoa aponta para o excesso de temas, obrigações e responsabilidades a ela delegados pela sociedade e pelo Estado, afirmando que esta condição acaba retirando o foco de ensino e aprendizagem, sufocando professores e todo o ambiente escolar. É neste excesso de compromissos imputados aos professores e às escolas, que fica evidenciado uma das causas da desvalorização da carreira docente que, de modo geral, é vista pela sociedade como um grupo de profissionais medíocres que não necessitam de formação e salários adequados. Complementam as constatações de Nóvoa sobre respeito e reconhecimento social dos docentes os estudos de Mellouki & Gauthier (2004), quando indicam algumas motivações da falta de reconhecimento social dos professores e do exercício de sua profissão:

Se o reconhecimento social há tanto tempo reclamado pelos professores nunca se concretizou, pelo menos aos olhos deles, é em parte em decorrência da dificuldade que eles

têm de se situar socialmente, isto é, como grupo profissional cujas funções e cujo papel são distintos, mas estão, ao mesmo tempo, intimamente ligados às funções e aos papéis desempenhados por outros grupos nos aparelhos de produção e de difusão culturais (Mellouki & Gauthier, 2004, p. 554).

Colaboram com a desvalorização docente o retrato do início de carreira de jovens professores, que são tratados da pior maneira possível ao ingressarem na vida profissional, pois são enviados para as piores escolas, com os piores horários, nas piores turmas, sem poderem contar com qualquer tipo de apoio. Nóvoa (2007), ao realizar esta afirmação, indica que se este problema é de responsabilidade do grupo profissional, ou seja, dos outros professores, e que se esta situação não for resolvida muitos outros problemas das escolas e da atuação docente só se acentuarão.

Em estudos de diversos autores, dedicados a investigar a formação e a carreira dos professores, algumas críticas são recorrentes, principalmente quando se referem à formação inicial de professores oferecida pelas IES (Barreto, 2015; Gatti, 2014; Nóvoa, 2007 e Tardif, 2000), constatando que a formação oferecida aos futuros professores é muito voltada à teoria ou à metodologia, quase sempre desprezando aspectos práticos da formação dos futuros professores. Neste modelo de formação não ocorre o aprendizado do “saber fazer”. Sua ausência ocasiona grande dificuldade para os professores recém-ingressados na profissão, pois não encontram meios na atuação em sala de aula, para codificar toda a teoria e metodologia aprendidas na formação inicial e aplicá-las na prática profissional. Uma das alternativas defendidas é uma formação inicial de professores centrada na prática, na reflexão e nas análises destas que, segundo Nóvoa (2007) “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

A organização tradicional dos cursos de formação inicial de professores e suas abordagens de ensino orientadas para as lógicas disciplinares desconsiderando aspectos profissionais necessários à formação e ao desenvolvimento das carreiras docentes é uma deficiência que deve ser superada pelas IES (Tardif, 2002); contudo, os escassos investimentos financeiros para a realização de reformas, ainda não alcançaram esses objetivos, assim, mesmo diante dos problemas identificados, iniciativas com resultados positivos revelam que a formação de professores é assunto em pauta nas universidades (Almeida & Biajone, 2007), assim como, identifica-se desde os anos de 1990 uma preocupação do Estado com a qualidade do ensino oferecido para os futuros professores, que pode ser conferida nas novas legislações e programas de formação criados nos

últimos tempos. O desejável é que as IES aproveitem o movimento de reformas e avancem para melhores abordagens formativas nos cursos de formação inicial de professores.

2. Formação de professores no Brasil

Conforme estudos de Saviani (2009), no Ocidente a temática de formação de professores é reconhecida no século XIX, após as transformações políticas realizadas pela Revolução Francesa, quando a instrução da população é colocada em pauta nas discussões do âmbito político e social que, por fim, originaram as Escolas Normais, incumbidas da formação inicial de professores.

No Brasil, também no século XIX, a preocupação de formação educacional da população ocorreu somente após a independência do país (1822), contudo, em termos de legislação a formação de professores encontra seu primeiro registro nas diretrizes da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. Esta lei fazia referência ao que se considerava como essencial ao preparo didático dos professores, entretanto, não mencionava um preparo pedagógico para o exercício da profissão docente.

Em todo país os estados seguiam o modelo educativo de formação de professores da Escola Normal do estado de São Paulo, padrão de formação que seguiu pelas últimas décadas do século XIX até o ano de 1932, quando Anísio Teixeira¹ criou o Instituto de Educação do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal do país; o instituto era orientado ideologicamente pelas ideias da Escola Nova. O respaldo alcançado pelos institutos de educação do Rio de Janeiro e de São Paulo aliados aos anseios de conferir à formação de professores status de nível universitário propiciou que estes fossem incorporados à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, respectivamente nos anos de 1934 e 1935.

Os padrões de formação docente concebidos por Anísio Teixeira permaneceram vigentes até o golpe militar de 1964, quando sofreu intervenções do regime instituído com o golpe. Uma nova reformulação foi conferida ao modelo formativo de professores na década de 1980, após o fim do período militar brasileiro com a redemocratização do país.

¹ Anísio Spínola Teixeira (1900 — 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

Saviani, ao considerar o histórico da formação de professores no Brasil, afirma que não se observam rupturas, contudo, são identificadas muitas descontinuidades.

De acordo com os padrões de tempo histórico a formação de docentes e as ciências que se dedicam a investigar a educação, são relativamente recentes. Como se pode observar são muitos os autores de investigações do ramo da educação que confirmam a figura do Estado como elemento central da normatização dos processos formativos educacionais em todos os seus níveis e nas diversas áreas do conhecimento, fato este que não ocorre somente no Brasil.

Portanto, para um melhor entendimento do cenário atual da formação de professores no Brasil é necessário avaliar algumas das principais leis, diretrizes, metas e regulamentações atualmente em vigor, que regulam os planos educacionais brasileiros, com foco na formação inicial de professores.

2.1 Legislação brasileira para formação docente

2.1.1 Cursos de formação inicial de professores

No Brasil a formação inicial de professores é realizada em universidades e institutos superiores de educação, públicos e privados, regulados pelo Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos competentes. As formações se dividem em cinco modalidades de acordo com o desejo formativo do futuro docente, ou oferta e demanda formativa regional, conforme informações obtidas no website do Ministério da Educação, as modalidades de formação inicial de professores oferecidas nas instituições ensino brasileiras são:

Licenciaturas - os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Normal Superior - curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Magistério - não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil.

Pedagogia - o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Bacharelado - os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Ministério da Educação, 2018, <https://goo.gl/rULomA>).

Cabe destacar que, mesmo diante do quadro de modalidades de formação inicial de professores disponíveis no Brasil e o aumento nas últimas décadas da oferta de cursos de formação para docentes nas instituições de ensino superior, as expectativas em relação ao número de matrículas não foram alcançadas. Existindo ainda uma quantidade considerável de vagas ociosas, principalmente em cursos ofertados por instituições de ensino privadas (Gatti, 2009).

Não é possível mensurar o número de horas necessárias as quais devem constituir a formação inicial de professores e que sejam capazes de atender a plenitude do almejado por Tardif, quando em seus estudos aborda os saberes docentes referindo-se às atividades práticas na formação de professores, como referência de construção de um saber profissional que melhor qualifica o profissional da educação para atuação em sala de aula, entretanto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, ao estabelecer a carga horária mínima para os cursos de formação inicial de professores em 2800 horas para sua conclusão, considerando que, dentre estas horas, 800 devem ser dedicadas às atividades práticas na aprendizagem, tanto em sala de aula como nas escolas, por meio dos estágios supervisionados, demonstrando certa aderência a corrente de pensamento internacional² vigente na formação de docentes, conforme se observa no texto da resolução que segue apresentado:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a

² Refere-se a linha de pensamento encabeçada por Tardif sobre os saberes docentes.

integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (Resolução CNE/CP nº 2, 2002).

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 2009, propôs-se a investigar os currículos dos cursos de licenciaturas ofertados em várias regiões brasileiras, dentre as diversas constatações nos cursos analisados, foi possível identificar algumas insuficiências formativas nas licenciaturas em pedagogia, que foram: os currículos dos cursos apresentaram uma fragmentação das disciplinas, evidenciando dificuldades para a formação dos alunos no sentido de fornecer uma formação interligada; em relação às disciplinas de formação específica, as abordagens encontradas eram ofertadas de maneira bastante descritiva, sem a preocupação em relacionar teoria e prática; nas disciplinas de formação profissional o enfoque encontrado nos currículos era o de ensinar aos futuros professores o porquê e não como ensinar; por fim, as horas de dedicação direcionadas para as atividades práticas, que visam o atendimento da Resolução CNE/CP nº 2 de 2002, sugerem grande fragilidade e demonstram não alcançar o almejado (Gatti, 2010).

2.1.2 Leis, diretrizes e metas na formação de professores

Para evitar demasiado o aprofundamento no tema da legislação da educação no Brasil, optou-se por selecionar documentos que configuram como linhas dorsais das demais leis e diretrizes educativas, neste sentido, foram analisadas as seguintes normativas:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;

A lei nº 9.394 de 1996 (LDB) substituiu a antiga LDB de 1971 e, nos últimos anos, recebeu diversas alterações em seu conteúdo. Composta por 92 artigos, destes 7 são dedicados aos profissionais de educação (artigos 61 a 67), das alterações cabe destacar a nova redação do artigo 61 que, por meio da Lei nº 12.104, de 6 de agosto de 2009, recebeu melhor detalhamento dos profissionais considerados habilitados para o exercício da docência no país. Em síntese, os artigos que tratam dos docentes e suas formações (Lei nº 9394, 1996):

- Artigo 61 - Define associação entre teoria e prática na formação inicial de professores;
- Artigo 62 - A formação inicial de professores para o exercício da profissão será conferida em nível superior em cursos de licenciatura por meio de universidades e institutos superiores de educação;
- Artigo 63 - Define as modalidades de formação para o exercício da profissão docente;
- Artigo 64 - Regula o tipo de formação exigida para profissionais da educação envolvidos com a administração, planejamento, supervisão e orientação educacional;
- Artigo 65 - Estipula a carga horária mínima de 300 horas, para as atividades práticas de ensino, nos cursos superiores de formação inicial de professores;
- Artigo 66 - Prioriza os cursos de mestrado e doutorado como quesitos para atuação docente na formação de nível superior;
- Artigo 67 - Relaciona os termos que são assegurados na carreira docente das instituições públicas de ensino.

Ao instituir as diretrizes curriculares de formação inicial de professores a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelece uma formação voltada à prática, reforçando as premissas da LDB, assim, como menciona a Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como ferramenta de apoio para o desenvolvimento dos

conhecimentos que devem ser adquiridos pelos futuros professores no decorrer de suas formações, conforme observa-se no trecho da legislação:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Resolução CNE/CP nº 1, 2002).

Nas considerações de Hypolito (2015) a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), por vezes, apresenta-se deficiente em algumas temáticas, como no caso da ampliação do financiamento para a educação, entretanto, em algumas de suas metas indica parcerias público-privadas para estes investimentos denotando uma política privatista da educação. Em clara crítica aos conteúdos estabelecidos no PNE o autor se refere às políticas educacionais brasileiras, afirmando que são fortemente influenciadas, por modelos implementados em países de contextos educacionais distantes dos existentes no Brasil, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Para as metas estabelecidas no PNE, 4 delas são diretamente voltadas à formação de docentes:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

As pertinentes críticas de Hypolito, em relação a determinados aspectos do PNE, apontam deficiências no documento, que trata de tema complexo quando retomadas as discontinuidades históricas nos processos de organização e legislação educacional no Brasil, apresentadas anteriormente por Saviani. Ressalta-se que a correção de mazelas que se perpetuam por décadas não encontrará em uma única ação ou curto espaço de tempo a solução satisfatória, contudo, o PNE aponta caminhos para muitos dos anseios de investigadores da educação que, como Gatti (2010), indicava a necessidade de uma revolução nas estruturas formativas de professores e na revisão dos currículos dos cursos que os formam. Tornando-os mais articulados, devendo atender menos as demandas das áreas específicas das formações e mais as necessidades da escola e de seus alunos.

2.2 Formação inicial de professores brasileiros: teoria e prática

O MEC, a partir de meados da primeira década dos anos 2000, adotou uma posição de empenho para a melhoria da formação dos professores do ensino básico, estabelecendo um processo contínuo desde a formação inicial, que segue ao longo da carreira dos professores, para isso, desenvolveu um aparato institucional voltado à formação dos docentes (Barreto, 2015).

Uma das características da formação de professores no Brasil é o modo apressado como ela ocorre, justificada pelo atendimento de urgências de formação, como a exemplo da falta de professores habilitados em uma determinada área. O Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído em 2009 por meio de uma portaria do Ministério da Educação, representando uma ação emergencial, que visava atender a formação inicial e continuada de professores em atividade na rede pública de educação básica. Sua atuação ocorre na formação de turmas especiais em cursos de licenciatura,

segunda licenciatura e formação pedagógica, com o objetivo de formar aproximadamente 330.000 professores que atuavam nas escolas públicas sem a adequada formação para o exercício da profissão. Dessa maneira, minimizando casos de professores que atuavam na rede pública de ensino sem formação de nível universitário ou casos dos professores com graduação que, por necessidade, ensinavam em áreas nas quais não eram formados (Rojó & Nogueira, 2015).

Segundo Barreto (2015), a escola básica brasileira atende 51 milhões de alunos, tornando os professores o terceiro mais numeroso subgrupo ocupacional, contando com aproximadamente 2 milhões de docentes, destes 80% estão na rede pública de ensino. Com tão numerosa categoria profissional não surpreende que a formação de docentes exerce papel de destaque no impulso do ensino superior brasileiro, no entanto, a carreira docente apresenta pouca atratividade quando comparada a outras carreiras, em que o tempo de dedicação ao trabalho é melhor definido e as ofertas de remuneração são mais atraentes. De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atrair estudantes para os cursos de licenciatura e lhes ofertar formação de qualidade, não é o suficiente para alterar o quadro de baixa atratividade da carreira docente. É necessário manter os professores atuantes na profissão, assegurando-lhes boas condições de trabalho, possibilidades de progressão da carreira e salários condignos.

A formação brasileira de professores enfrenta um momento de urgência, devido ao acesso à educação de uma camada da população que, anteriormente, não alcançava o ensino básico, entretanto, as características formativas de professores, por tradição, desconsideram aspectos didáticos e pedagógicos, tão necessários para atuação dos docentes em sala de aula e o desenvolvimento de suas carreiras (Gatti, 2010). É importante destacar que, mesmo com a ampliação do atendimento educacional, não se garantiu investimentos em reformas educacionais, curriculares e tecnológicas. A condição profissional dos professores é desenvolvida na graduação e nas experiências com a prática docente (Gatti, 2014).

Complementam as carências formativas dos cursos de licenciatura a falta de integração da formação que, comum em formações de outras profissões, consensualmente definem em seus cursos um aprendizado fortalecido pela padronização. Resulta da falta de padrão formativo, nos cursos de formação inicial de professores o desalinhamento entre projeto pedagógico e sua efetivação na prática, ou seja, como de fato são realizados,

entretanto, não se pode atribuir as fragilidades das licenciaturas brasileiras ao seu recente processo de expansão. O modelo formativo de professores carrega ainda a permanência de períodos passados trazendo os desequilíbrios históricos dos currículos das licenciaturas que, mesmo com reformas educacionais, a formação mantém-se generalista, notadamente nos cursos de pedagogia que se propõe a formar: professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores de escolas e supervisores educacionais (Barreto, 2015).

As atividades práticas tão debatidas na atualidade e reforçadas pela legislação brasileira, com frequência são esquecidas. Limitando-se, muitas vezes, ao estágio supervisionado obrigatório, que funciona como mero cumprimento burocrático da formação inicial de professores, dessa maneira, dando clareza que nas licenciaturas em atividade no país, teoria e prática não estão integradas e, seguem não atendendo às necessidades contemporâneas exigidas na formação de professores (Batista, 2015 e Gatti, 2014). O estágio supervisionado, tido em muitos cursos de licenciatura como única atividade prática para preparação de docentes, foi indicado em vários estudos publicados, que: ocorrem por busca do próprio aluno, sem a presença de convênios entre IES e escolas, os supervisores, por sua vez, assumem uma postura genérica de atuação ou apenas burocrático, pois o professor encarregado da supervisão acumula um número elevado de alunos para supervisionar, acabando por não conferir critérios nesta etapa formativa.

No que diz respeito à integração entre teoria e prática na formação inicial de professores a complexidade envolvida, ao menos em parte é devido ao modo como as IES negligenciam a formação que oferecem, alternativas viáveis estão disponíveis, demandando apenas alguma atenção dos gestores, como indica Moran:

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso (Moran, 2004, p. 20).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2010, é uma das iniciativas voltadas à formação docente com intuito de melhorar a qualificação

da formação inicial de professores, prevendo a melhoria do desempenho da educação básica brasileira, por meio da inserção dos alunos de licenciatura nas escolas, onde realizam experiências metodológicas e tecnológicas de caráter inovadores, buscando superar problemas nos processos de ensino e aprendizagem, (Batista, 2015 e Gatti, 2014), cabendo destacar que o Pibid não se iguala ao estágio supervisionado, pois se trata de uma proposta extracurricular que possui carga horária superior à estabelecida para o estágio e com acolhimento de bolsistas desde o primeiro semestre letivo, sendo uma de suas estratégias inserir o futuro professor no cotidiano da escola, onde possa vivenciar os diversos aspectos pedagógicos escolares.

No Brasil de tantos contrastes sociais e de formação tardia da população, as preocupações com a formação de professores acabam sendo ainda mais urgentes, pois são estes profissionais que atuam no atendimento das necessidades sociais, propagando o conhecimento e indicando meios de interpretar e representar o universo de informações disponíveis em uma sociedade imersa no mundo digital (Gatti, 2014). Para atender estas necessidades, a formação inicial de professores procura um caminho que eleve o nível da gênese dos docentes de modo relevante, o que ainda não foi alcançado satisfatoriamente.

Conforme estudo realizado por Gatti & Barreto (2009), as licenciaturas ministradas no país apresentam dados que revelam um desencontro entre a formação oferecida e as demandas escolares, sociais e políticas. O desafio para a inovação da formação inicial de professores está colocado para as IES que oferecem os cursos de formação, as quais para tal, deveriam contar com uma legislação mais alinhada com os interesses formativos. Um dos caminhos viáveis apontado pelas autoras, indicam a necessidade de combinação de forças entre gestores, professores e IES, estas que, muitas vezes no setor privado de ensino superior, encontram-se imobilizadas pelos interesses mercadológicos das grandes corporações de formação superior, que atualmente no Brasil detêm a grande maioria das matrículas dos cursos de formação inicial de professores, tanto na modalidade presencial como a distância. De acordo com Barreto (2015), o que torna preocupante a expansão das IES do setor privado, além dos claros interesses de mercado que lhes orienta, é a multiplicação de matrículas em todo o país, que ocorrem sem acompanhamento de suas capacidades de produção de conhecimentos e o descomprometimento em zelar pelas atividades de ensino.

Um fato observado como relevante nas licenciaturas brasileiras é a migração de cursos que, anteriormente, eram prioritariamente ofertados na modalidade presencial e

agora apresentam números cada vez maiores de ofertas de matrículas na EAD. Todavia, há necessidade de ressaltar que, para outras formações superiores, este fenômeno não ocorre na mesma proporcionalidade.

A preocupação de estudiosos com relação a oferta EAD nas licenciaturas, não se refere à validade dos cursos a distância como curso de formação inicial de professores, mas, sim, sobre o modo que a EAD vem sendo desenvolvida no país: percorrendo caminhos com poucos critérios pedagógicos e com regulação ineficaz dos órgãos governamentais (Gatti, 2014). Para Barreto (2015, p. 684), “a rápida expansão dos cursos de educação a distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar”, complementa ainda, que o domínio das TIC nos cursos de EAD ainda é restrito no que se refere a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem. Em relação às licenciaturas com maior procura, indica que cursos como geografia, física e química são pouco procurados, ao contrário das licenciaturas em pedagogia, que apresentam crescimento expressivo, principalmente na modalidade EAD contado com um maior número de matrículas em universidades privadas.

A sociedade do século XXI, imersa na era da informação, possui necessidade de saberes, que a habilite interpretar as informações tão facilmente encontradas nos meios de comunicações digitais. Para que se desenvolvam capacidades de compreender, interpretar, decodificar e categorizar as informações é preciso um domínio adequado dos saberes acerca do mundo digital que nos rodeia. Não é possível imaginar o desenvolvimento destes conhecimentos e habilidades, sem que pensemos na figura do professor como central, pois é ele quem auxilia na conversão de informação em conhecimento. Entretanto, para a atuação docente na contemporaneidade, é preciso que revigorem suas formações e desenvolvam novos caminhos de aplicação das TIC nas salas de aulas; do contrário, estarão colaborando para a exclusão social e digital, o que em alguns países menos desenvolvidos já é bastante acentuado. Nóvoa (2007), indica o papel do professor a favor da inclusão:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento,

sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (Nóvoa, 2007, p. 12).

3. As TIC na Educação

Em 1945, com o surgimento dos computadores, na Inglaterra e nos Estados Unidos³, que na época assemelhavam-se a grandes calculadoras programáveis capazes de armazenar programas, resumindo-se a grandes máquinas de uso exclusivo militar, mantidos em salas fechadas e refrigeradas; neste contexto temporal, reconhece-se o início da sociedade da informação e suas contribuições tecnológicas, hoje inseridas no cotidiano de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Entretanto, somente na década de 1960, o uso civil foi disseminado e na década seguinte, por meio do desenvolvimento do microprocessador, um novo momento histórico surge para a tecnologia; contribuindo com diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude, resultando no surgimento do computador pessoal.

No caminhar das seguintes décadas, um movimento cultural espontâneo, mediado pela interconexão de diversas redes de computadores, possibilitou o nascimento das tecnologias digitais, contando com a infraestrutura do ciberespaço, assim, surgia um modelo de espaço de comunicação e socialização que incluía o desenvolvimento de um novo mercado de informação e conhecimento.

Tendo como ponto de partida este novo contexto social e de mercado, baseado na interconexão de computadores e surgimento da cibercultura, o desenvolvimento tecnológico permitiu incontáveis possibilidades de comunicação e disseminação das informações, contribuindo com a abertura de novos caminhos a serem desenvolvidos, um deles, o uso educativo das TIC (Lévy, 1999).

Em cada sociedade envolvida nas questões de seu tempo, a busca sempre foi compreender e se situar segundo suas próprias interpretações (Bannell et al. 2016), valendo-se da história como elemento fundamental, para desenhar novos significados ao presente, que faz cada geração adaptar-se ao contexto hermenêutico ao qual se encontra.

Ao relacionarmos as novas tecnologias digitais à educação, por se tratar de tema relativamente novo, torna-se clara a necessidade de novas (re)avaliações, adaptações e mudanças, tanto na prática docente como na condução de políticas voltadas para a

³ Notadamente ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

educação. Para Molin & Raabe (2012), tais adaptações se iniciam na relação entre aluno e professor que, diante das novas tecnologias devem ser realizadas no modelo de parceria, pelo qual os desafios são enfrentados criativamente pela cooperação de ambos, tornando a aprendizagem colaborativa, significativa, transformadora e crítica.

Aspectos apontados como deficitários no currículo educacional e as muitas carências encontradas na formação de professores já estão colocados, mesmo antes das TIC serem consideradas no ramo educacional. Dessa maneira, com novas e velhas dificuldades, a busca por caminhos que ofereçam alternativas positivas, no sentido de impedir o avanço deste cenário de imprevisibilidade que o acelerado desenvolvimento tecnológico promove. Um dos caminhos almejados é o constante diálogo entre tecnologias digitais, aspectos formativos de professores e usos pedagógicos das TIC. Valente (2005 conforme citado em Molin & Raabe, 2015, p. 254), indica que professores não devem ter em mente que primeiro deverão ter domínio das tecnologias, para somente depois desenvolverem atividades pedagógicas com as TIC; ao contrário, considera o autor que os conhecimentos técnicos e pedagógicos devem ser desenvolvidos simultaneamente, pois cada nova demanda requererá um novo aprofundamento técnico e pedagógico, o que tornará o processo de ensino e aprendizagem criativo e em constante movimento, ou seja, dinâmico como assim é o desenvolvimento das tecnologias digitais.

Uma das grandes virtudes da nova sociedade da informação é a capacidade de interação entre as pessoas, o que acontece de maneira fácil e em tempo real (Costa, 2011), reconhecendo essa facilidade, característica do nosso tempo, é necessário refletir sobre os motivos que impedem as TIC de se integrarem plenamente ao currículo educacional e na formação inicial e continuada de professores.

O modelo de ensino e aprendizagem, baseado na transmissão do conhecimento é classificado como um produto a ser alcançado (Coutinho, 2006), este mesmo modelo também indica que a formação inicial de docentes é o constitutivo básico para uma convergência de sucesso entre currículo, práticas docentes e tecnologias digitais. A esperada convergência objetiva proporcionar para as novas gerações meios de adaptação e inclusão no seu tempo, conferindo conhecimentos e habilidades requisitados pelas novas tecnologias.

A integração entre educação e tecnologias digitais está posta para ser desenvolvida em todos os âmbitos da educação, porém, deve ser consolidada nas universidades e IES, principalmente naquelas que oferecem cursos de formação inicial de professores.

Contudo, para os docentes já em atuação profissional, os impactos das novas tecnologias na educação implicam na cobrança de desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem baseado nas TIC, sem a devida formação técnica e pedagógica para o feito (Valente, 2005), o que demonstra a importância do aprendizado técnico e pedagógico com as TIC, deve estar voltado para a formação de professores em todas as suas frentes de atuação, seja na formação inicial ou continuada.

Uma recente corrente de pensamento, que prevê a abertura do diálogo entre currículo educativo e tecnologias digitais, é o modelo pedagógico de aprendizagem colaborativa, que propõe mudanças de atitudes na educação, principalmente na relação entre professor e aluno (Correia & Dias, 1998); marcando esta linha de pensamento está o fato de não sugerir receitas de sucesso ou modelos prontos, pois está baseada em uma organização participativa, democrática, comunitária e emancipatória. As premissas da aprendizagem colaborativa indicam que o currículo, ao se aproximar das tecnologias, torna-se mais humanizado, pois, de fato, não é possível entender a educação sem que antes exista uma certa compreensão dos seres humanos (Freire et al. 2016), não há educação na ausência de seres humanos e, por isso, não somos, apenas estamos nos tornando. Prado complementa, ao afirmar que:

A melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas (Prado, 2005, p. 55).

A educação vivencia um momento de grande transição social em virtude do desenvolvimento tecnológico, do qual não é alheia. Observa-se, que não se trata de um cenário de desencantamento ou desânimo, pois de fato, as possibilidades são muitas, entretanto, nas mesmas proporções estão os problemas, dúvidas e inseguranças encontrados pelos professores na integração das TIC ao cotidiano escolar, como os apontados no estudo de Molin & Raabe (2015), que indica a falta de tempo dos professores para o planejamento de atividades pedagógicas com as TIC, justificado por: uma carga horária elevada de trabalho, o modelo de organização curricular dividido por disciplinas, baixa velocidade de internet, falta de um profissional de informática no laboratório e limites de horários entre as disciplinas.

Quando avaliada a velocidade de desenvolvimento das TIC torna-se claro quão dinâmicas são as mudanças, reformulações e novos desenvolvimentos a elas aplicados. Toda essa rapidez compromete nossas habilidades e conhecimentos em relação às tecnologias digitais, os quais impactam o modo como nos comportamos diante do conhecimento, agora, também, oferecido por meio das tecnologias. A percepção dada por esta nova realidade social é a de constante mutação e, por vezes, imprevisível (Costa, 2011). A educação, seus processos e métodos, vê-se desestabiliza, pois nem o currículo escolar e nem a formação de docentes, alcançaram satisfatoriamente o idealizado para o contexto tecnológico das TIC e sua inegável influência social, tema este que será abordado no seguinte tópico, que pretende apontar direções para a integração da educação e as TIC.

3.1 Cenários das TIC na Educação

Seria esperado que as IES fossem referência na aplicação pedagógica das tecnologias digitais na formação inicial de professores, entretanto, a realidade é diferente, países mais ou menos desenvolvidos encontram problemas similares em suas faculdades de educação, no que se refere a pouca efetividade das TIC no currículo formativo dos futuros professores (Unesco, 2014), evidenciando o desalinhamento entre novas tecnologias e educação. No século XXI, o modo de atuação dos professores e a formação necessária para a habilitação da carreira docente requerem a capacidade de gerenciamento de espaços que precisam ser integrados de maneira inovadora, conforme afirma Moran:

O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais (Moran, 2004, p. 21).

Com origem em diversas partes do mundo ocidental, as últimas décadas assistem ao desenvolvimento de inúmeros estudos relacionados às tecnologias na educação, que se dedicam a refletir criticamente sobre as TIC, sua integração com o currículo, seus aspectos sociais relacionados à cultura digital e à formação inicial de professores (Almeida & Silva, 2011), esta apresentada em diversos estudos, como um dos pontos

mais críticos que justificam a falta de efetividade da implementação das TIC nas escolas (Costa & Hammer, 2008).

Um dos fatores que justifica o interesse por estes estudos é o fato do século XXI possuir uma sociedade imersa no universo das TIC que alguns autores denominam como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A intimidade com que as novas gerações se comportam diante das tecnologias digitais, as quais o acesso à dispositivos eletrônicos é quase que um bem de primeira necessidade, torna claro, que qualquer instância que anseie alcançá-los deve ter em consideração que, para ser ouvido e possuir relevância, deve estar alinhado com o universo das TDIC (Camas et al., 2013).

Entender a atuais necessidades é questão obrigatória para as instituições de ensino, já é usual que professores experimentem novas maneiras de conceberem e utilizarem as TIC, seja para planejamento de suas atividades pedagógicas ou para direcionar novos conhecimentos em sua formação. Entretanto, a potencialização das práticas com a tecnologias digitais ainda necessita de ações mais complexas na prática docente tanto nas universidades como nas escolas de educação básica (Camas et al., 2013), mesmo que as iniciativas de políticas públicas desenvolvidas ao redor do mundo, sejam tomadas como prioritárias, os estudos e análises apontam que o impacto do uso pedagógico das TIC é evidenciado como distante do almejado e que a presença das tecnologias digitais nas escolas não se relaciona obrigatoriamente como garantia de resultados desejáveis (Almeida & Silva, 2011), visto que muitos professores recém- ingressados na carreira docente, mesmo diante de recursos disponibilizados pelas escolas, alegam fazerem pouco uso pedagógico das tecnologias que lhes estão acessíveis (Costa, 2003).

Em estudo recente Molin & Raabe (2015), constataram por meio de questionários aplicados em um grupo de 50 professores da região Sul do Brasil, que:

- 70% dos professores se sentiam pouco ou nada preparados para atividades pedagógicas com as TIC;
- 43,75% dos professores alegaram nunca ou quase nunca utilizarem ferramentas de tecnologia em suas aulas, em outro extremo 10,42% dos professores fazem uso de 2 a 3 vezes por semana das TIC em suas aulas;
- Para 29% dos professores o recurso tecnológico mais utilizado na prática pedagógica é a navegação e pesquisa na internet.

Os dados levantados pelo estudo indicam, que os desafios para a integração das TIC nas atividades pedagógicas dos professores necessitam de constante ação nas formações continuadas e revisão aprofundada na formação inicial, para a reversão de quadros como os daqueles professores que afirmaram nunca ou quase nunca utilizarem as TIC em suas aulas, o que, conseqüentemente, gera a exclusão digital dos alunos.

Dos inúmeros desafios a serem vencidos na formação inicial de professores Almeida & Silva (2011), Camas et al. (2013) e Frizon et al. (2015), apontam para a importância dos futuros professores conseguirem compreender os potenciais tecnológicos das TIC e fazerem uso eficaz de suas potencialidades pedagógicas; para tal, a ação docente deve ser desenvolvida nas universidades de maneira que oriente os futuros professores a atuarem de forma reflexiva e crítica, apropriando-se didaticamente dos usos possíveis das tecnologias. Colocando-se em condições de propor mudanças nas formas de ensino e aprendizagem, assim, ao ingressarem efetivamente em sala de aula, as TIC configurem como referência na sua prática docente, ao ponto que o desenvolvimento do currículo se integre às tecnologias, de tal maneira que, pela ação pedagógica do professor, as questões curriculares sejam reformuladas.

A tarefa do professor não se conclui quando ele passa a integrar as TIC em sua prática profissional, pois, devido a expressividade cultural das TIC, devem ser compreendidas nas maneiras de suas aplicações pedagógicas que, por vezes, acaba sendo instrumentalizada em alguma disciplina ou tende a ser direcionada para apenas uma área do conhecimento (Prado, 2005). A compreensão requerida é que as TIC estão para a escola, a sociedade e o cotidiano das pessoas e seu uso deve representar benefícios sociais participativos.

Na concepção de Martinez, Leite & Monteiro (2015), é necessário dar clareza ao que se entende por formação de professores, a qual os autores relacionam com uma formação que deverá se desenvolver durante toda a carreira, mas que é iniciada nos primeiros anos de sua formação inicial ao receber uma preparação institucionalizada que o mune de ferramentas habilitando-o para o desempenho profissional e destacam que as metas traçadas para a educação possuem seu alicerce na formação de professores, seja ela inicial ou permanente. Entretanto, muitas lacunas ainda precisam serem preenchidas, particularmente na formação inicial de professores, que, no caso brasileiro as licenciaturas que formam os docentes, ainda contrariam o estabelecido na legislação dedicada ao assunto, conforme apresentado por Gatti:

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (Gatti, 2010, p. 1372).

No que se refere as TIC na formação inicial de professores é valorizada a socialização dos futuros docentes com as tecnologias prevendo sua integração com o processo de ensino e aprendizagem, que se baseiam em posicionamentos das políticas públicas e na ética e que tenha como parte dos objetivos da formação inicial de professores (Almeida & Silva, 2011), o desenvolvimento da literacia digital⁴ servindo como um indicador positivo da aprendizagem. Ao professor a tarefa nunca é única, dominar processos e desenvolver ações pedagógicas com as TIC é parte do conhecimento desejável na sua formação, conforme afirmado por Tardif (2002), os saberes docentes não são homogêneos e o que deles é requisitado tanto ao integrarem as TIC em suas aulas, como ao realizarem qualquer outra atividade, devem ser conscientes que em sua prática docente a capacidade de organização e formulação de sentido das informações é tão importante quanto o domínio de determinado tema ou tecnologia, que segundo Moran:

Do ponto de vista metodológico, o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento (Moran, 2004, p. 16).

Em síntese, o que se busca com os estudos e debates acerca das TIC na educação são caminhos que concretizem sua efetividade na realidade escolar e equalização dos descompassos existentes entre sociedade digital e escola. Para tanto, os estudos apontam que a formação inicial de professores precisa ser revista pelas universidades na sua prática pedagógica e novas políticas educacionais devem ser adotadas, garantindo assim, diretrizes que sustentem o trabalho de educadores na implementação das TIC em sua prática docente nas escolas e nas universidades.

⁴ Literacia digital indica a destreza para o uso eficaz das tecnologias digitais.

4. As Políticas Públicas de Integração das TIC na Educação

4.1 Diretrizes da União Europeia - Europa 2020

No aspecto de posicionamento e direcionamento político a Comissão Europeia emitiu um documento em 2010 intitulado *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, que buscava uma retomada econômica e social dos países membros da União Europeia (UE), em resposta aos desdobramentos da Crise Mundial de 2008. No cerne das estratégias definidas estavam três prioridades (Comissão Europeia, 2010):

- a) Crescimento inteligente – desenvolver a economia com base no conhecimento e na inovação;
- b) Crescimento sustentável – tornar a economia mais eficaz em termos de recursos naturais;
- c) Crescimento inclusivo – elevar os níveis de emprego e assegurar coesão entre economia, sociedade e território.

Das questões identificadas e apontadas pelo documento, a taxa de abandono escolar e a percentagem da população com idade entre 30 e 34 anos com nível superior, faziam parte dos objetivos educacionais para 2020, a Comissão Europeia (CE) previa reduzir de 15% para 10% o abandono escolar e elevar 31% para 40% a população com formação superior na faixa etária entre 30 e 34 anos.

Com a iniciativa prevista intitulada de Juventude em Movimento, os planos para 2020 previam uma maior mobilidade dos estudantes universitários da UE, por meio dos programas Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus e Marie Curie, assim como, promover uma modernização no ensino superior nos países membros visando estabelecer padrões de referência mundial no desempenho das universidades. Estas e demais ações previstas na iniciativa visavam garantir uma elevação nos números de empregabilidade para jovens recém-formados e incentivar o empreendedorismo.

Das estratégias da Comunicação da Comissão em 2010, outras diretrizes foram derivadas do documento original, uma delas é a Agenda Digital para a Europa, voltada ao setor das tecnologias digitais e suas ramificações. Apesar de se tratar de um

planejamento de ações que priorizam a economia, a Agenda Digital possui dentre seus sete pilares que a norteiam, um que é voltado para a educação e as TIC.

Tabela 1 - Pilares da Agenda Digital para a Europa

Horizonte 2020: Agenda Digital para a Europa	
Pilares	
Pilar 1: Um Mercado Único Digital Vibrante	
Pilar 2: Interoperabilidade e Padrões	
Pilar 3: Confiança e Segurança	
Pilar 4: Acesso Rápido e Ultrarrápido à Internet	
Pilar 5: Investigação e Inovação	
Pilar 6: Melhorar a Literacia Digital, Competências e Inclusão	
Pilar 7: Benefícios Proporcionados pelas TIC à Sociedade Europeia	
Pilar 6: Melhorar a Literacia Digital, Competências e Inclusão	
Ações:	
Dar prioridade à literacia digital e a competências relacionadas no âmbito do Fundo Social Europeu;	
Desenvolver um quadro para o reconhecimento de competências no domínio das TIC;	
Priorizar a literacia digital e as competências no âmbito da iniciativa "New skills for jobs";	
Aumentar a participação das mulheres na mão de obra das TIC;	
Educar os consumidores sobre as novas mídias;	
Indicadores de competências digitais a nível da UE;	
Avaliar a acessibilidade da legislação;	
Garantir a acessibilidade dos sítios Web públicos;	
Facilitar o acesso aos conteúdos de pessoas com deficiência;	
Implementação de políticas de literacia digital pelos Estados-Membros;	
Aplicação de disposições sobre a deficiência pelos Estados-Membros;	
Integração do <i>E-Learning</i> nas políticas nacionais pelos Estados-Membros;	
Grande Coligação para empregos e competências digitais.	

Fonte: Associação Nacional das Empresas das Tecnologias de Informação e Eletrônica (Anetie) - <https://goo.gl/muTs9W>

Para Martinez, Leite & Monteiro (2015), a Agenda Digital para a Europa 2020 está alinhada com outros documentos que referenciam as TIC nas agendas políticas internacionais, destacando que a literacia digital é um direito e cabe aos professores elaborarem espaços e condições seguras para que os estudantes sejam capazes de

desenvolver as competências requeridas em relação as TIC, mas que, para tal, os docentes devem previamente estar preparados.

4.2 Diretrizes da América Latina: Metas Educativas 2021

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que conta como membros os países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela, durante a XVIII Conferência Ibero-americana de Educação ocorrida em 2008 em El Salvador, elaborou um documento intitulado “*Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários*” (ME2021), que definiu diretrizes para educação até o ano de 2021, em concordância com metas e premissas anteriormente estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). A seguir são apresentadas algumas metas pelo ME2021, para tal, foi necessário um recorte das questões educativas da América Latina, excluindo assim, Espanha e Portugal dos contextos apresentados, conforme dados expostos no ME2021 (Organização dos Estados Ibero-americanos, 2008).

Uma grande questão educacional tratada pelo ME2021, refere-se à situação de atraso educacional nos países ibero-americanos que, em grande parte, é devido ao alto índice de analfabetismo regional, com uma percentagem de aproximadamente 10% de analfabetos nos países latino-americanos membros da OEI, tal percentagem representa em torno de 34 milhões de analfabetos. Estes dados se tornam mais alarmantes quando somados aos 110 milhões de jovens e adultos que não concluíram seus estudos do Ensino Fundamental.

No âmbito do ensino superior observou-se uma elevação de matrículas em universidades desde a década de 1980, que se sustenta no tempo e continua em crescimento nas estimativas obtidas nos anos 2000, entretanto, nos países membros da OEI mesmo com o crescimento das matrículas no ensino superior, a maior parte dos países ainda não alcançou o mínimo de 50% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior. Confirmando que as questões educativas ainda devem se manter por algum tempo nas pautas governamentais, para alcançarem índices de desenvolvimento social e econômico desejáveis nestas nações.

Colaboram para os baixos índices da educação latino-americana questões ligadas à infraestrutura oferecida pelas escolas em sentidos básicos tais como: acesso à água potável, números suficientes de banheiros, locais adequados para bibliotecas, salas de informática com computadores e investimentos financeiros disponíveis para a educação.

O ME2021 apresenta dados dos quadros deficitários da educação na América Latina, no tocante às necessidades básicas de infraestrutura, as quais alguns países não conseguiram alcançar, como:

- Água potável - em média 75% das escolas latino-americanas possuem água potável, porém, há casos de países como o Paraguai, Peru, Panamá, República Dominicana, Equador e Nicarágua, nos quais o acesso à água potável nas escolas é de 47,9%.
- Banheiros - a média latino-americana é de 65,9% de escolas que dispõem de banheiros, com extremos inferiores a 55% na Colômbia, Equador, Guatemala, Peru e Panamá.
- Bibliotecas - a média regional é de 51,1%, entretanto, alguns países apresentam situações com média de 23% de escolas que possuem bibliotecas, como ocorre na República Dominicana, Panamá, Paraguai, Equador, Costa Rica e Nicarágua.
- Computadores - a média de escolas latino-americanas que possuem sala de informática com computadores disponíveis é de 37,1%, uma média de 15,8 computadores por escola.
- Investimentos na educação - os níveis mais baixos de investimento em educação com menos de 3% do Produto Interno Bruto (PIB), são encontrados na República Dominicana, Guatemala, Uruguai e El Salvador, em outro extremo, encontram-se países como Cuba, Honduras, Bolívia, México e Venezuela, que investem na educação mais de 5% do seu PIB.

Diante dos problemas enfrentados na educação nos países latino-americanos a OEI direcionou o ME2021 para perspectivas de melhor qualidade educacional para os países membros, com vistas para o fortalecimento da capacitação docente e melhores condições de trabalho, objetivando, também, a inserção mais recorrente das TIC dentro de suas metas educativas. Nos últimos encontros realizados pela organização a qualidade na

educação foi tratada como tema emergencial e enfatizou temas como a reformulação de currículos, desenvolvimento de infraestrutura e melhorias da formação docente.

Quando analisados os problemas da educação nos países da América Latina é perceptível que questões básicas ainda não alcançaram metas mínimas aceitáveis, portanto, para que o avanço educacional ocorra na região, é necessário o trabalho em todas as frentes estabelecidas no ME2021, para que haja avanços na qualidade da educação.

Sobretudo, no que diz respeito ao acesso às TIC tanto em face da formação de professores como nos aspectos de infraestrutura nas escolas, é preciso que disponibilizem acesso aos alunos de equipamentos de informática e que propiciem um aprendizado conectado com a Era da Informação.

Os investimentos necessários para o cumprimento dos objetivos estabelecidos no ME2021 percorrem as questões econômicas de cada país e o modo como é feita a gestão pública destes recursos financeiros. O documento da OEI propõe metas regionais, entretanto, cada nação membro desenvolve de acordo com os seus interesses o desenvolvimento educacional e social; o que não são questões fáceis de serem sanadas, dada a história da região e as políticas partidárias vinculadas aos países.

Por concreto, entende-se que não são metas alcançáveis em curto espaço de tempo e não se resumem ao marco do ano de 2021 proposto no ME2021, e, sim, realizáveis por meio de esforços contínuos pelas décadas que seguirão.

4.2.1 Metas Educativas 2021: incorporação das TIC

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas dos países membros da OEI, fixou metas que foram divididas em dois grupos:

- a) No primeiro grupo estão as metas que se relacionam ao desenvolvimento de infraestrutura e disponibilização de equipamentos nas escolas;
- b) No segundo grupo estão as metas que tratam das questões pedagógicas com as TIC necessárias para a definição dos contextos escolares e o sentido do uso das tecnologias.

Os países, por sua vez, definiram meios distintos de abordar as TIC na educação, optando por caminhos mais adequados as suas realidades e necessidades, estabelecendo:

- Meios tradicionais de abordagem das TIC como a televisão, tanto para a educação presencial como a distância, visando a formação de professores e técnicos capacitados para implementar as tecnologias nas escolas;
- A redução da taxa de computadores por aluno nas escolas, prevendo maior investimento de infraestrutura física, ofertando computadores portáteis, projetores e banda larga, para dinamizar o ensino no maior número possível de escolas da rede pública daqueles países;
- O desenvolvimento de conteúdos digitais, a exemplo dos hipertextos, e a criação de um portal específico que ofereça cobertura para as necessidades de conteúdos pedagógicos com a disponibilização de ferramentas de ensino e aprendizagem digitais;
- Por fim, alguns países direcionaram suas metas em relação às TIC, para o acesso aos recursos tecnológicos aos docentes, que devem promover a renovação de projetos educacionais nas escolas e prepará-las para a nova realidade educativa.

As metas relativas às TIC nas escolas e na formação de professores é marcada como ponto de interesse importante no ME2021, contudo, a imensa diversidade cultural e econômica da região não permite uma ação direta e concentrada num único foco, denotando caminhos particularizados, para que cada país alcance os objetivos de inserção das tecnologias digitais na educação.

Sobretudo, nos países mais pobres e, por conseguinte, mais carentes de infraestrutura, é visível que o segundo grupo de metas do ME2021, no qual se encontram as ações pedagógicas com as TIC ainda devem aguardar uma melhora das questões mais básicas, para então, ser possível rever o currículo educativo e formular projetos que desenvolvam ações de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias.

4.2.2 Docentes e a melhoria na qualidade da educação

O ME2021 prevê três importantes aspectos a serem considerados em relação aos docentes: as condições de trabalho, a formação e capacitação e a disponibilização ao mercado de professores com titulação, para atuarem no sistema educacional.

Nos aspectos de condições de trabalho as questões salariais são tidas como relevantes, visto que alguns países preveem um fundo de incentivo para os docentes,

destinado a assegurar os pisos salariais. Temas como o tempo de dedicação para a docência e jornada de trabalho também estão em pauta. Contudo, a grande ênfase é dada à formação de professores, na qual as preocupações se concentram na titulação dos docentes e sua atualização pedagógica ao longo da carreira.

Em alguns casos, faz-se referência ao local de habitação dos docentes e ao tempo de que dedicam à jornada de trabalho, estabelecendo uma porcentagem limite de horário que estes profissionais devem se dedicar ao ensino nas escolas.

Dentre todos os direcionamentos envolvendo os docentes e as metas educativas para 2021, o aspecto mais enfático é a formação e capacitação dos professores, colocando-os no centro dos objetivos de melhorias na qualidade da educação da região, ou seja, a titulação, certificação e atualização pedagógica constituem o principal eixo de atividades para cumprimento das propostas do ME2021.

Para além, das propostas voltadas aos docentes visando melhoria na educação latino-americana o ME2021 constata que a formação inicial oferecida aos docentes é desalinhada com a realidade e insuficiente para atender a demanda profissional após a conclusão de suas formações. O excesso de horas dedicadas ao trabalho, em sua maior parte por questões de necessidade de complementação salarial, indica uma realidade para muitos professores, que excedem os limites desejáveis de horas para a realização de seus trabalhos. Muitas vezes, não é possível que docentes se dediquem a ensinar numa única escola. A falta de uma carreira atrativa e motivadora reflete num currículo pouco atrativo para os alunos, fator que aumenta as adversidades enfrentadas em sala de aula que, por fim, resulta no preocupante dado de alto índice de evasão escolar.

O texto do ME2021 conclui alguns consensos dentre os países membros, que a educação colabora para a redução da pobreza e desigualdades e incentiva sociedades mais justas e desenvolvidas intelectualmente, ao afirmar (Organização dos Estados Ibero-americanos, 2008, p. 74):

A melhoria da educação de todos os cidadãos não só contribui de forma decisiva para o desenvolvimento econômico e social dos países, mas também é uma garantia para o fortalecimento das instituições democráticas, para a liberdade das pessoas e para o exercício de uma cidadania responsável e crítica.

4.2.3 Síntese das Metas Educativas para 2021

I. Comprometer a sociedade com a educação

A busca por uma melhor qualidade na educação, não deve estar ligado somente aos setores que habitualmente estão envolvidos com estas questões, deve ser um trabalho conjunto a ser realizado com toda a sociedade em favor da formação de parcerias que atuem de forma integrada.

II. Educar na diversidade

Encontrar meios que favoreçam a inclusão das minorias étnicas, de gênero e alunos com necessidades especiais, pautados no respeito a diversidade e na defesa dos direitos humanos.

III. Ampliar a educação infantil

Dar garantias para a educação infantil a todas as crianças, principalmente àquelas que se encontram em contextos sociais desfavoráveis.

IV. Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade

Oferecer meios que garantam que todas as crianças frequentem e cumpram o programa previsto pelo menos doze anos, que deve estar associado a programas que estimulem as famílias a manterem seus filhos na escola, assegurando, inclusive, a presença nas escolas daqueles alunos pertencentes aos grupos que historicamente estiveram mais distantes do acesso à educação.

V. Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas

Garantir que todos os alunos alcancem as competências básicas, para prosseguirem no ensino superior, com base em um currículo relevante que incorpore a leitura, o acesso a computadores, a transmissão de valores e estimule, acima de tudo, o interesse pelo conhecimento.

VI. Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório

Assegurar que alunos e a alunas prossigam e tenham acesso aos ensinos técnicos profissionalizantes e superiores.

VII. Conectar educação e emprego

Elaborar gestão da Educação Técnico-Profissional de qualidade que integrem o estudante ao emprego.

VIII. Educar ao longo de toda a vida

Erradicar o analfabetismo e promover educação básica e outras oportunidades educativas ao longo da vida de jovens e adultos.

IX. Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes

Estimular a formação inicial e permanente, a motivação, as condições laborais e desenvolvimento profissional dos docentes, por meio de projetos de formação de prática e teoria profissional.

X. Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica

Promover a mobilidade universitária de pesquisadores envolvidos com a educação, permitindo, assim, o aumento de número de pesquisas e profissionais que estudem a educação.

XI. Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor

Elaborar programas de ação compartilhada que prevejam maiores e melhores investimentos em educação dentre os países membros da OEI.

5. As TIC na Formação Inicial de Professores Brasileiros

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que aborda a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consideração às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, estabelece em seu artigo 3º. os objetivos da formação de professores no país, com destaque para os incisos VIII e IX, que tratam da prática na formação docente e do uso das TIC, conforme seu texto:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (Decreto 8.752, 2016).

De acordo com Gatti (2014), apesar dos direcionamentos dados pelo Decreto 8.752 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação que cuidam da temática da formação de professores brasileiros, não se observa uma revisão do currículo formativo nas licenciaturas que, em muitos casos, ainda praticam uma formação inicial de professores bastante ligada aos modelos do século XX, do professor como detentor e transmissor de conhecimento, distantes das premissas e expectativas da educação para o século XXI.

As TIC como instrumento de elevação dos métodos de ensino e aprendizagem necessitam de um processo de apropriação, tanto por parte de futuros professores como daqueles já atuantes, processo este que não se alcança em curto espaço de tempo (Leite & Ribeiro, 2012). Cabe as IES responsáveis pela formação inicial de professores diferenciar nas ofertas formativas os aspectos tecnológicos e os pedagógicos (Ponte, 2000), não favorecendo um em detrimento de outro, pois o papel do professor e a relação que deverá estabelecer com os alunos possui nova realidade, conforme Ponte:

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TIC, em especial se estas são utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projecto, na pesquisa e interpretação da informação recolhida, o professor tem de compreender profundamente o trabalho do aluno para poder responder às suas dúvidas e questões. Tem de procurar compreender as suas ideias. Tem, muitas vezes, de efectuar ele próprio uma pesquisa a propósito de aspectos que não tinha considerado inicialmente. Professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento (Ponte, 2000, p. 77).

Valente (1999) indica que as exigências para a introdução das TIC na formação inicial de professores devem ser amplas e profundas, para que possam atender a proposta pedagógica do programa brasileiro de formação, pois o futuro docente precisa ser formado para ser um facilitador da construção do conhecimento, rompendo com a tradição do conhecimento centrado e gerido pelo professor. Nesse sentido, complementam Leite & Ribeiro (2012), que o domínio das TIC não se resume a conhecer sua aplicabilidade na educação e, sim, ter habilidade com as facetas tecnológicas e pedagógicas.

A inclusão das TIC nos cursos de formação inicial de professores, com caráter formativo nos aspectos técnicos e pedagógicos, enfrenta grandes desafios, que não encontram o peso e o amparo necessários na legislação para superar etapas que privilegiassem a efetividade das tecnologias digitais na carreira dos futuros professores. Revisão do currículo, integração entre prática e teoria e adequação de infraestrutura, são algumas das demandas a serem superadas, e que devem ser debatidas e sustentadas por uma legislação mais eficiente.

Síntese

Nas últimas décadas observou-se um movimento de reformas no campo da formação de professores que, mesmo diante de adversidades e limitações, provocou expectativas de que as instituições de ensino superior tirassem proveito da ocasião para conquistarem avanços na prática formativa que oferecem aos futuros docentes, assim como, oportunizassem sua efetiva profissionalização (Almeida & Biajone, 2007). As expectativas surgidas por meio deste movimento preconizam a revisão do pensamento relativo à formação inicial dos docentes e que, de uma maneira ou outra, possam ocupar local de destaque no reconhecimento das problemáticas que circundam as formações dos professores (Nóvoa, 1992). Para que, então, seja possível a abertura de caminhos mais claros e viáveis para a resolução de algumas questões tidas como urgentes na atualidade do ramo da educação, tais como: o fortalecimento das atividades práticas na formação universitária de docentes e a aplicabilidade pedagógica das TIC em suas carreiras profissionais.

A referida corrente internacional de reformas na formação de professores, no âmbito brasileiro possui uma particularidade, característica das necessidades educacionais do país que, motivado pelo acesso à educação de novas camadas sociais, necessita ampliar o quadro de professores atuantes nas escolas, principalmente na rede pública de ensino. Em atendimento a esta demanda nacional, uma quantidade considerável de vagas foi implementada nas diversas licenciaturas que oferecem formação inicial de professores, contudo, principalmente nas IES privadas, a relação entre as vagas ofertadas e as matrículas efetuadas não alcançou o número correspondente de matrículas e muitas permanecem ociosas (Gatti, 2009). Diversos fatores podem justificar a baixa procura pela carreira docente, a de maior recorrência está ligada aos baixos salários e à desvalorização do profissional de ensino que, segundo Mellouki & Gauthier

(2004), muito desta falta de reconhecimento social está na dificuldade que os professores sentem em se identificar como grupo profissional atuante.

Um outro aspecto relevante para esta investigação está na ausência de integração de teoria e prática na formação inicial de professores que, apesar de definida pela atual legislação educacional brasileira, ainda assim, encontra-se com falta de um padrão formativo, muito desse fato é devido ao desalinhamento entre o projeto pedagógico oferecido nas IES e sua efetivação com as atividades práticas, formalmente previstas no currículo formativo (Barreto, 2015). Ademais, constata-se algumas permanências históricas no currículo destas formações que, mesmo diante das atualizações de legislação, muitas práticas de ensino continuam vinculadas à maneira como se construiu o modo de realizar a formação de professores no Brasil.

A reflexão crítica da aplicabilidade das TIC na educação, sua integração ao currículo e a inclusão na grade curricular da formação inicial de professores apontam para a falta de efetividade nas práticas docentes das escolas (Almeida & Silva, 2011 e Costa & Hammer, 2008), causas, efeitos e desdobramentos desta situação continuam sendo objeto de exploração investigativa, nos estudos dedicados ao tema deste ramo da educação. A reflexão e o conhecimento pretendidos nesta investigação buscam, por meio da caracterização da formação ofertada aos futuros docentes na IES investigada, indicar, de acordo com as informações adquiridas, possíveis fragilidades e carências.

A presença das TIC no cotidiano das pessoas não é momentânea, as tecnologias digitais avançam para elevados padrões de desenvolvimentos tecnológicos, que prevê uma maior inserção e aplicabilidade no cotidiano das pessoas ao redor do mundo. Dessa maneira, implicando cada vez mais na resignificação das relações sociais. O papel da escola, da educação e as características da formação de docentes precisam se enquadrar nesse novo contexto social, para garantir sua reconhecida relevância social.

O desenvolvimento das metodologias de ensino e aprendizagem com as TIC demandam uma apropriação adequada por parte dos professores, portanto, é preciso que as IES diferenciem nas licenciaturas que oferecem os aspectos tecnológicos e pedagógicos das tecnologias digitais (Leite & Ribeiro, 2012 e Ponte, 2000), vislumbrando assim, que por meio das TIC as relações entre aluno e professor sejam profundamente modificadas no processo de intensificação do uso das tecnologias com finalidade pedagógica e que, por fim, essa relação de parceria entre os docentes e seus alunos alcancem a construção do conhecimento.

PARTE II
DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Metodologia da Investigação

1. Desenho da Investigação

A presente investigação é direcionada para o campo da educação, especificamente nas práticas de ensino da formação inicial de professores, objetivando caracterizar aspectos formativos dos futuros professores, alunos de cursos de licenciatura oferecidos em uma instituição de ensino superior privada brasileira.

Para consubstanciar esta investigação foi necessário direcionar olhares para os aspectos sociais, políticos, legislativos, metas educativas nacionais e internacionais, que relacionassem as práticas formativas da formação inicial de professores e as TIC como ferramenta pedagógica em favor da educação. As investigações selecionadas para fomentarem os conceitos que são relacionados no processo investigativo contribuíram no sentido mais amplo da pesquisa, pois permitiram a identificação das questões desejadas para serem colocadas em foco, para que, então, de acordo com as características investigativas, fossem pormenorizadas. Neste processo de redução o intuito foi o de encontrar nuances para alguns temas que, quando expostos de maneira mais minuciosa, se tornassem capazes de serem observados com melhor definição, ou ao menos possibilitassem estratégias mais ajustadas para as perspectivas de solução da problemática que circunda a formação de professores e a aplicabilidade pedagógica das TIC.

Dentre as concordâncias dos autores que produziram os estudos analisados para a investigação ora apresentada, é possível inferir que, o desejável tanto para o uso pedagógico das TIC como para a formação inicial de professores, não é apenas que as TIC sejam implementadas na grade curricular das IES e passem a cumprir programa formativo obrigatório nas universidades, para que depois sejam reproduzidas pelos professores que tomaram este conhecimento, certamente este é um objetivo. Mas sobretudo, que as IES, alunos de licenciaturas, professores com carreiras consolidadas na educação reconheçam nas TIC uma ferramenta pedagógica de aproximação com o aluno e a sociedade, para que, enfim, seja possível dirimir o desencontro observado entre sociedade e escola, esta que não pode se descolar do desenvolvimento social, pois lhe cabe a função de integração das tecnologias com o aprendizado (Piedade & Pedro, 2012).

Em sentido prático a investigação buscou caracterizar a formação inicial de professores oferecida em uma IES privada brasileira em regime a distância, que utilizou como meio de coleta de dados entrevistas semidirigidas aplicadas junto a dois coordenadores de cursos e três alunos de licenciaturas distintas. Os primeiros passos adotados foram o pedido de autorização da Instituição para a realização das entrevistas e após autorizado o agendamento das entrevistas com os colaboradores entrevistados. As entrevistas foram realizadas dentro um período de três dias no mês de março de 2018.

No momento das entrevistas com prévia autorização escrita dos entrevistados foi feita gravação de áudio do conteúdo da entrevista, que posteriormente foram transcritas e permitiram a aplicação da técnica de análise de conteúdo como meio de obtenção dos resultados apresentados nesta investigação. A análise de conteúdo realizada seguiu diversas etapas, que garantiram o rigor científico requerido para a validade da investigação.

As etapas, decisões e procedimentos metodológicos adotados seguem ora detalhadas.

2. Decisões Metodológicas: procedimentos e instrumentos

Os procedimentos e decisões metodológicas tomaram por base o referencial teórico de investigação em ciências sociais de Quivy & Campenhoudt (1995), que estruturou esta investigação, por meio das sete etapas desenvolvidas pelos autores. A escolha deste referencial se deu pela capacidade de adequação à investigação proposta e pelo rigor que foi conferido aos objetivos investigativos que, para efeito da exposição metodológica da investigação, as etapas, decisões e procedimentos adotados são descritos nos tópicos seguintes.

2.1 A pergunta de partida

No Brasil há um conjunto de leis que regulamentam e norteiam o modo como deve ocorrer a formação inicial de professores, contudo, para alguns questionamentos acerca da maneira como é realizada a formação não é possível detalhar os processos de ensino e aprendizagem, o currículo empregado pelas diversas IES que oferecem os cursos de formação, as atividades práticas e o uso pedagógico das tecnologias. Nesta investigação procura-se observar de maneira mais aproximada, para que seja possível construir uma

caracterização desta formação. Dessa maneira a primeira pergunta da investigação foi: como ocorre a formação inicial de professores nas IES brasileiras?

Porém, trata-se de uma pergunta de abordagem muito ampla, que traz consigo a dimensão de muitas instituições de ensino e uma diversidade muito grande de cursos oferecidos, cada qual com suas características regionais, o que tornaria o empenho investigativo praticamente inexequível, sem contar com o aporte de investimentos financeiros e uma equipe robusta de investigadores.

Para alcançar uma pergunta de partida que oferecesse clareza, objetividade e livre de conteúdos moralizadores ou implicações de algum tipo de julgamento, foi necessário reduzir a dimensão pretendida da investigação trazendo-a para um campo de maior possibilidade de execução e que prezasse por recolha de dados que oferecessem alguma contribuição aos estudos do ramo da educação que se dedicam a investigar a formação inicial de professores.

A investigação se dedicou, então, a conhecer a realidade observada pela ótica dos atores, permitindo a interpretação de crenças e práticas dos formadores e alunos de cursos de licenciatura, procurando a maneira que a formação inicial de professores concebe o preparo profissional dos futuros docentes para a utilização das TIC nos processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem. Assim, com finalidade de estruturar a investigação iniciou-se com a seguinte pergunta de partida:

Em que medida a formação inicial de professores prepara profissionalmente para a utilização pedagógica das TIC?

Dessa maneira, por meio da pergunta de partida, caracteriza-se o objetivo da investigação, inserida no modelo interpretativo, pois procura conhecer e compreender, como a formação inicial de professores os prepara para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas TIC.

2.2 A exploração

O período exploratório da investigação selecionou estudos que convergissem com a pergunta de partida, a fim de fornecer e sustentar alguns conceitos sobre a formação inicial de professores que possibilitasse uma adequada estruturação da investigação. Um dos critérios adotados nesta etapa foi o cuidado em planejar a investigação, de maneira que previsse o enriquecimento informacional dos estudos selecionados para a composição

do corpus teórico da investigação, isentando o estudo da possibilidade de apenas os reproduzir sem nenhum acréscimo de conhecimento.

As leituras realizadas foram divididas em duas linhas de referencial: teórico, composto de estudos relativos ao tema da investigação e os de caráter normativo, composto por leis, decretos, diretrizes e metas instituídas por organizações voltadas para o tema da educação e formação de docentes. O referencial teórico foi organizado por meio de resumos, que foram de grande valia no momento de recuperação das informações neles contidos; o referencial normativo passou por um processo de seleção, que excluía algumas informações excessivas que não eram relevantes aos objetivos investigativos, a recuperação das informações deste referencial foi feita por meio de notas, organizadas durante as leituras.

2.3 A problemática

O caminho adotado para a seleção da problemática foi a constante vista sobre o quadro teórico requerido para a realização da investigação. Por meio da avaliação sistemática das ideias centrais dos estudos avaliados no período exploratório que, primeiramente, dedicou-se à temática da formação de professores, em seu sentido mais amplo, para depois compreender mais especificamente a formação inicial de professores, pois, considerando que um direcionamento de estudos sem a justa caracterização do tema em maior dimensão, poderia excluir conceitos e informações pertinentes à investigação.

Desse modo, levou-se em consideração que, na formação docente, existem diferenças entre saberes: o da prática profissional e os conhecimentos adquiridos na formação inicial de professores e que, para alcançar o meio de acesso às práticas profissionais dos professores, é preciso estar atento às suas atividades cotidianas (Tardif, 2002), para só então, depois, diferenciá-las daqueles conhecimentos obtidos nas universidades.

A aprendizagem prática obrigatória nas IES brasileiras transcorre como mero cumprimento burocrático da formação inicial dos docentes, evidenciando que nas licenciaturas em atividade no país, teoria e prática não estão necessariamente integradas (Gatti, 2010; Gatti, 2014 e Batista, 2015), ainda com atenção nas atividades práticas da formação inicial de professores, em relação às disciplinas de formação específica, as abordagens encontradas são realizadas de modo bastante descritivo, não existia por parte dos docentes dos curso de licenciatura a preocupação em relacionar a teoria com a prática.

O quadro das práticas formativas, não era muito diferente nas disciplinas dedicadas à formação profissional, os currículos analisados previam ensinar aos futuros professores o porquê e não como ensinar: Por fim, as horas definidas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 para dedicação dos alunos em atividades práticas demonstram, que estas são realizadas em meio a fragilidades, sem alcançar o proposto para este tipo de formação.

Dentre as considerações da problemática desta investigação, no que se refere ao quadro normativo brasileiro, particularmente em relação a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), observou-se grande influência de modelos que não condizem com a realidade educacional brasileira, especificamente nos aspectos da formação inicial e continuada de professores (Hypolito, 2015).

Dentre os problemas, dúvidas e inseguranças vivenciados por professores na integração das TIC ao cotidiano escolar, um dos fatores de ausência de aplicabilidade pedagógica das tecnologias está na falta de tempo dos professores. O planejamento de atividades mediadas pelas TIC encontra obstáculos: na elevada carga horária de trabalho dos professores, no modelo de organização curricular dividido por disciplinas, na baixa velocidade de internet, na falta de um profissional de informática no laboratório de informática e nos limites de horários entre as disciplinas (Molin & Raabe, 2015).

A reflexão acerca das problemáticas apontadas nas bibliografias, selecionadas para esta investigação permitiu o recorte da problematização que foi considerada no desenvolvimento investigativo, servindo inclusive como meio de manter sua relevância. Fosse sobre os problemas da ordem da formação brasileira de professores, na implementação pedagógica das TIC ou na falta de reconhecimento social dos profissionais docentes, percebia-se a necessidade de aprofundamento nestes temas, que só poderiam ser alcançados, não pela busca das ausências formativas nas licenciaturas, mas, sim, pela sua caracterização, pois, desse modo, as ausências e os problemas naturalmente poderiam ser identificadas pela análise das informações coletadas.

2.4 A construção do modelo de análise

Após a formulação da hipótese de investigação, tomada como fio condutor para a ordem e o rigor investigativo de caráter qualitativo. Para alcançá-la foi necessário revisitar a pergunta de partida tendo em vista os conceitos e as problemáticas que envolvem a investigação, assim como as possibilidades de compreender, analisar e interpretar a

formação de professores pelas vias do referencial teórico e normativo relacionados a esta pesquisa.

A hipótese proposta resulta da pergunta de partida, dos referenciais descritos na fase de exploração e das problemáticas identificadas para a investigação, sua concepção direciona as decisões metodológicas para a definição do grupo que foi investigado, a forma de coleta e análise dos dados; assim, de maneira gradual e adequadamente ir se moldando ao desenvolvimento investigativo a hipótese de que um estudo pormenorizado, com um grupo restrito de professores e alunos seria capaz de fornecer dados qualitativos que, quando interpretados e analisados, poderiam se expandir, de modo a responder à pergunta de partida e enriquecer questões apresentadas na problemática. De forma sistematizada a hipótese de investigação e o modo como ela foi concebida estão apresentadas na **Tabela 2**.

Tabela 2 -Sistematização da Hipótese de Investigação

Pergunta de partida	Exploração	Problemática	Hipótese
Em que medida a formação inicial de professores prepara profissionalmente para a utilização pedagógica das TIC?	Referencial teórico: formação de professores, aplicabilidade das TIC e atividades práticas na formação inicial.	Saberes profissionais dos professores, diferentes de saberes obtidos na formação inicial de professores.	Uma investigação pormenorizada com um pequeno grupo de interesse ao estudo poderá responder à pergunta de partida e enriquecer com dados e informações as problemáticas levantadas na exploração do referencial teórico e normativo.
		Atividades práticas na formação inicial de professores ocorrem em meio às fragilidades.	
	Referencial normativo: leis, decretos e diretrizes educativas internacionais.	Legislação que define modelo de formação inicial de professores é descolado da realidade nacional.	
		Baixo uso pedagógico das TIC nas salas de aula.	

2.5 A observação

Para atender aos conceitos envolvidos com a hipótese proposta foi necessário definir como seria realizada a observação, determinando claramente os objetos da observação, ou seja, quem, o quê e de que modo seriam feitas as observações que levassem à construção de uma análise previamente delimitada para que não se perdesse

de vista os objetivos investigativos construídos até esta etapa. Assim, as decisões metodológicas desta etapa incluíram: a seleção do referencial teórico adequado ao estudo, a forma de coleta de dados, a escolha da instituição de ensino a ser investigada, o grupo de coordenadores de curso de licenciatura e grupo de alunos que forneceram os dados da investigação. Cada escolha realizada e sua caracterização ora seguem detalhados.

Forma de coleta de dados: os dados desta investigação foram coletados por meio de um roteiro de entrevistas semidirigidas, realizadas pessoalmente com cada um dos entrevistados, registrados em áudio e notas escritas durante sua realização. As gravações de áudio foram convertidas em documento textual por meio de transcrição, os dados transcritos passaram, então, a ser a base documental analisada na investigação.

Dois modelos de roteiro de entrevistas foram adotados, o modelo 1 (*ANEXO A*) para as entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de licenciatura e o modelo 2 (*ANEXO B*) aplicados nas entrevistas realizadas com os alunos dos cursos de licenciatura oferecidos na instituição de ensino investigada. O roteiro de modelo 1 é composto de 13 perguntas divididos em 7 eixos de informação que buscaram:

- Eixo I: reconhecer aspectos de conhecimentos e modo de utilização das TIC;
- Eixo II: entender como se deu a formação inicial do professor relativo às TIC;
- Eixo III: entender o modelo praticado para a inserção das TIC, na formação inicial de professores;
- Eixo IV: identificar a infraestrutura física de tecnologia, que a instituição disponibiliza aos alunos;
- Eixo V: reconhecer algum tipo de atividade prática com as TIC na formação dos professores;
- Eixo VI: identificar se os métodos de avaliações dos alunos estão relacionados com as TIC;
- Eixo VII: identificar expectativas e/ou projetos que envolvam as TIC na formação dos professores.

O roteiro de modelo 2 é composto de 11 perguntas dividido em 7 eixos de informação que buscaram:

- Eixo I: reconhecer aspectos de conhecimentos e modo de utilização das TIC;
- Eixo II: entender como ocorre a formação do aluno relativo às TIC no curso que frequenta;

- Eixo III: entender o modelo praticado para a inserção das TIC, na formação do aluno;
- Eixo IV: identificar a infraestrutura física de tecnologia que a instituição disponibiliza aos alunos;
- Eixo V: reconhecer algum tipo de atividade prática com as TIC na formação dos alunos;
- Eixo VI: identificar se os métodos de avaliações dos alunos estão relacionados com as TIC;
- Eixo VII: identificar expectativas e/ou projetos que envolvam as TIC na formação do aluno.

As entrevistas mesmo contando com eixos informacionais intencionalmente direcionados para a busca de resposta à pergunta de partida, foram realizadas oferecendo liberdade de direcionamento das respostas aos entrevistados. Tal postura permitiu que informações não previstas anteriormente pudessem surgir por meio da maneira como o grupo de colaboradores do estudo expressaram seus pensamentos e crenças fornecendo assim maior quantidade de elementos aos dados coletados.

Instituição de ensino investigada: trata-se de uma instituição de ensino superior privada brasileira, atuante desde a década de 1970, que oferece cursos superiores em diversas áreas do conhecimento, incluindo os de formação inicial de professores, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, doravante denominada como Instituição. Sua escolha se baseou no fato de estar fora dos grandes centros urbanos brasileiros e por possuir número significativo de cursos de formação inicial de professores.

Participantes no estudo: foram realizadas cinco entrevistas, duas com coordenadores de cursos de licenciatura e três com alunos de formação inicial de professores, tanto os coordenadores como os alunos estão vinculados a cursos oferecidos pela Instituição na modalidade a distância (EAD). Na presente investigação estes participantes serão identificados como: Coordenador 1, Coordenador 2, Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

No momento de escolha do método de recolha de dados, a entrevista semidirigida se apresentou como a que permitiria maior riqueza de reflexões, prevendo que seus resultados passariam por uma cuidadosa análise de conteúdo, o que permitiria confirmar

a hipótese sugerida para a investigação. Durante o processo de análise de conteúdo os eixos de informação presentes nos modelos 1 e 2 de roteiros de entrevistas, foram retomados para validação do alcance informacional obtido com os dados coletados e seu direcionamento à pergunta de partida. No *ANEXO C*, deste estudo estão apresentadas em forma de tabelas o método adotado para validação e checagem dos dados coletados.

Para efeitos éticos de investigação científica, alguns compromissos foram assumidos junto a Instituição, coordenadores e alunos, que foram expostos logo de antemão, para oferecer garantias como o anonimato, o compromisso de não realizar durante as análises juízo de valor, o pedido de autorização para gravação de áudio, assim como informado que estes seriam descartados após a validação do texto referente à análise de cada entrevista.

2.6 Análise de Conteúdo

Para elaboração da análise de conteúdo, norteadora da organização, tratamento e análise dos dados recolhidos por meio das entrevistas foi aplicado o modelo estrutural deste tipo de análise (Amado, 2000), no qual o objetivo é análise das ocorrências e coloca em evidência a regularidade em que determinado fenômeno é verificado, o que permite descrevê-lo e elucidar as comunicações encontradas nas entrevistas analisadas. Durante a análise das informações, foi mantido em mente algumas questões orientadoras: o que acontece com essa comunicação? O que é importante destacar desta comunicação? Quais as características desta comunicação? Que atributos possui esta comunicação? Assim, com base nestas questões foi possível manter uma linha norteadora, que guiou os processos aos quais foram submetidos os dados coletados.

De acordo com Rodrigues (1992), estudos que permeiam realidades sociais, que por si já possuem uma natureza de não regularidade, são orientados para abordagens que envolvam características que levam ao entendimento e compreensão dos fenômenos, pois estes são capazes de integrar as perspectivas dos agentes produtores da realidade em análise, assim, justifica-se a o emprego de análise de conteúdo para a elaboração das análises empregadas neste estudo.

Procedimentos adotados na análise de conteúdo:

- a) retomada dos objetivos e problemáticas da investigação, para constituição das tomadas de decisões acerca dos dados encontrados nas comunicações analisadas;
- b) ter em vistas o quadro teórico da investigação, que permitiu questionar os dados de acordo com o referencial teórico, tendo assim, maior segurança sobre o que é desejável resgatar das comunicações;
- c) duas leituras flutuantes foram realizadas em cada entrevista, para somente a partir da terceira iniciar a segmentação do texto em unidades de sentido;
- d) iniciado o processo de redução de dados por um sistema de categorização aberto das unidades de sentido, contagem da frequência das categorias e recuperação do texto por meio das categorias identificadas;
- e) encaminhamento do texto com segmentos e categorias para averiguação de um par, com intuito de produzir o índice de fiabilidade;
- f) retorno do par as categorias validadas e se inicia a definição de códigos interpretativos e elaboração dos textos de definição operacional das categorias e subcategorias;
- g) revisão das categorias e definições operacionais, por meio da compatibilização destes itens nas entrevistas realizadas, com objetivo de identificar categorias com alto nível de discordância entre as entrevistas o que seria problemático na etapa seguinte;
- h) elaboração das sínteses dos dados analisados em particular dos dados representativos construindo as relações significativas que subsidiaram as conclusões do estudo.

Os procedimentos adotados, de acordo com Amado (2013), conduziram para um método de investigação que se dedica à possibilidade de fazer inferências interpretativas por meio das comunicações expressas nas entrevistas feitas para a investigação e que, quando desmembrados em categorias, são capazes de alcançarem explicações e compreensões destas comunicações.

Em sequência são apresentadas, por meio de imagens, os processos adotados da técnica de análise de conteúdo, anteriormente descritas, que orientaram a organização e tratamento das informações identificadas nas entrevistas.

Figura 1 – Transcrição das Entrevistas

1 **Entrevista-Coordenador-1¶**
2 Entrevistador: Com relação ao uso de tecnologias, na sua formação quando você era
3 aluna de pedagogia ainda, como aconteceu?¶
4 Coordenador-1: Já havia vários avanços. Eu mesma levava para a faculdade um net, mas
5 na parte interna (da faculdade) ainda era muito precária de velocidade e tudo mais, já
6 tinha acesso à internet, muitas coisas, textos procurávamos no Google Acadêmico, era
7 possível fazer buscas em sites em bancos de teses, mas as aulas em si eram faladas pelo
8 professor quando muito usavam o Datashow. Vendo você utilizando esse gravador,
9 lembro-me de que eu tinha um MP3, que era pendrive também, e um dia eu fui roubada,
10 fomos assaltados e o levaram e eu perdi as entrevistas que tinha, na época eu fazia
11 iniciação científica e utilizava o gravador. Então de inovação, de diferencial, não se tinha
12 muita coisa.¶
13 Entrevistador: Isso tem quanto tempo, que você cursou a graduação de pedagogia?¶
14 Coordenador-1: Iniciei a pedagogia em 2004/2005.¶

Figura 2 – Segmentação em Unidades de Sentido

1 **Entrevista-Coordenador-2—Segmentação unidades de sentido¶**
2 ¶
3 Coordenador-2—Inclusive junto com o Juliana. Na época ainda não era tão fácil usar
4 computador, embora já fosse bem grande o número de pessoas com computador em
5 casa. Eu não tinha computador em casa mas tinha numa escola de música que eu montei
6 numa época logo depois que eu casei, então lá tinha um computador. E basicamente
7 todos os trabalhos, acho que todos os trabalhos da faculdade eu fiz usando arquivos
8 disponíveis na internet. Fazia muito download de livro, o que ajudou bastante porque o
9 pessoal (da minha turma) não tinha muito costume de buscar livros na internet, eles
10 ficavam ainda muito reféns dos livros da biblioteca da UFGD. Aí, pesquisando achávamos
11 algumas coisas. Conseguia achar livro inteiro, livro completo que a gente não encontrava
12 na biblioteca. Eu me lembro que baixava livros pelo Emule. Baixava vários livros mesmo
13 e sempre tinha algumas coisas, que eu, inclusive, discutia com os professores, que eram
14 interessantes.¶
15 Coordenador-2—É. Isso é fato. Eu comprei três livros, hoje eu tenho vários, mas na época
16 da faculdade eu comprei três livros. Era acadêmico e não tinha dinheiro para comprar
17 mais.¶

Figura 3 – Segmentação Validada

1	Entrevista-Aluno-1—Segmentação-unidades-de-sentido¶	
2	Aluno-1: Eu acesso artigos científicos, alguns livros... Mais artigos científicos,	Cristiano Vieira
3	principalmente, agora que estou na semifinal do TCC.¶	Modo de estudo—utilização de¶
4	Aluno-1: Uso mais o Word.¶	Cristiano Vieira
5	Aluno-1: Assumir uma sala de aula. Ainda penso. Agora que estou fazendo estágio, a	Tecnologia—aplicações—ok¶
6	gente começa a ter uma noção de como é, porque assim, pela faculdade, na prática,	Catia Santana
7	muitas vezes é diferente do que se espera. Mas ainda penso em terminar, estou	Utilização de aplicações¶
8	terminando, estou pensando em fazer um concurso, talvez não o período todo mas meio	Cristiano Vieira
9	período para atuar na sala de aula.¶	Atividade prática—percepções¶
10	Aluno-1: Tecnologia da Informação... Assim específica, específica?¶	Cristiano Vieira
11	Aluno-1: Não. Assim específica...¶	Curso-pedagogia—carência de¶
		Carreira—perspectivas—ok¶
		Cristiano Vieira
		Curso-pedagogia—ausência de¶

Figura 4 – Segmentações Codificadas

1	Entrevista-Aluno-2--Códigos¶	
2	Aluno-2: No meu dia a dia? Ele basicamente (passa) pela tecnologia. No meu trabalho já	Cristiano Vieira
3	que tudo hoje em dia é informatizado, automatizado. Os clientes também têm. Então	TC¶
4	90% do dia é utilizado com tecnologia. Inclusive, em casa, para fazer uma receita a gente	
5	usa...¶	
6	Aluno-2: Já está inserido, né?¶	
7	Aluno-2: Eu uso as minhas ferramentas de busca como YouTube, o Google. Para alguma	Cristiano Vieira
8	dúvida ou um complemento da leitura se faz através do computador.¶	AT¶
9	Aluno-2: Acho que uso só o Word.¶	Cristiano Vieira
10	Aluno-2: Não. Só o Word.¶	AT¶
11	Aluno-2: Eu penso assim: dependendo para que lado que a gente vai da educação. Se	Cristiano Vieira
12	formos para o estado, município ou para a rede particular, porque no particular, as	VU¶
13	crianças e os adolescentes têm mais acesso do que as classes mais baixas. O professor	VE¶
		DF¶
		Cristiano Vieira

Figura 5 – Definição Operacional e Contagem de Frequências das Categorias

A	B
Códigos	Síntese
MD	O Aluno 3 ainda está no início do curso de matemática que dura quatro anos e não realizou a disciplina TIC que apenas sabe que faz parte da grade curricular, sua expectativa é de que a unidade curricular (UC) o auxilie a obter conhecimentos das aplicações pedagógicas das TIC no ensino de matemática, pois considera que lhe falta repertório para tal feito. Os estágios obrigatórios também não foram realizados, pois ocorrem nos anos finais do curso.
MS	O Aluno 3 possui opiniões bastante positivas em relação ao curso de matemática indicando a atenção que recebe dos professores que o faz sentir-se amparado pela equipe docente, pois estão sempre disponíveis principalmente no fórum do ambiente virtual onde o aluno consegue resolver suas dúvidas de maneira bastante satisfatória; o modo de resolução de problemas que eventualmente ocorrem no ambiente virtual do curso, que é sempre sanado, justificado e com pedidos de desculpas da equipe responsável; por fim se diz muito satisfeito com a infraestrutura do laboratório de informática e da biblioteca.

Figura 6 – Síntese das Categorias Identificadas nas Entrevistas

A	B	C	D	E	F	G
Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Definição operacional	Frequência	Porcentagem
Características do curso de Matemática modalidade a distância	Curso Matemática (M)	Disciplina TIC	MD	Refere-se: Existência na grade curricular uma disciplina que aborda a informática. Entrevistado ainda não teve a matéria e ainda não sabe bem o que irá abordar. Ele acredita que terá o papel de aprofundar mais nas aulas. Falta de repertório para elaborar aula relacionando o uso de tecnologia com o ensino de Matemática.	4	Frequência da categoria no texto: 16 - Porcentagem: 39%
		Satisfação com o curso	MS	Refere-se: Entrevistado diz estar satisfeito com o curso até o momento e lembra a atenção dos professores. Equipe que se manifesta quando há problemas técnicos com as video-aulas. Entrevistado diz que há explicação do ocorrido, pedido de desculpas e solução de problemas. Infraestrutura da universidade com laboratório de informática e biblioteca que é muito boa de acordo com o entrevistado. Entrevistado sente-se amparado e considera o aprendizado fácil. Professores disponíveis para atender alunos, inclusive, no fórum da plataforma de estudos dando respostas claras e objetivas, de acordo com o entrevistado.	7	

Figura 7 – Comparação entre os temas comuns das Entrevistas

A	B	C	D
Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A1	A aluna percebe que os conhecimentos técnicos obtidos na graduação em pedagogia diferem bastante da atuação prática e, que o curso não apresenta uma uniformidade de atividades, pois cada professor faz das aulas mais ou menos elaboradas. Ao cursar pedagogia na modalidade a distância a aluna faz suas atividades e pesquisas inteiramente fora da Instituição, sem fazer uso de nenhuma infraestrutura por ela oferecida. As avaliações são realizadas presencialmente nos polos regionais ou na sede da Instituição por meio de computadores disponibilizados aos alunos. Após o aluno assistir as videoaulas e desenvolver atividades das UC do curso é feito o agendamento das provas nos laboratórios de informática. Os estudos e leituras que a aluna faz para a sua formação, além do material didático oferecido no curso de pedagogia e por meio de artigos acadêmicos, que obtém pesquisando na internet e a aplicação que mais utiliza é o editor de texto word.	O Aluno 2 realiza seus estudos e seleciona os materiais de leitura de modo diversificado, os obtém por meio de downloads tanto os textos indicados por seus professores do curso de letras, como artigos acadêmicos que busca por complementar a o material didático do curso, sempre buscando afinidade dos textos selecionados com seus objetivos de obtenção de conhecimento. Para facilitar algumas etapas de sua rotina de estudos e reforçando sua preferência com o contato direto, usa o telefone para se comunicar com seus professores e sanar dúvidas. Das ferramentas tecnológicas que utiliza com maior frequência para pesquisas estão o Google e o YouTube. As atividades propostas nas UC do curso de letras relativo ao prazo que os alunos possuem para as apresentarem para avaliação do professor, seguem de acordo com o determinado por cada professor. Uns estipulam prazo determinado em dias específicos, outros concentram para o fim do período da UC. O Aluno 2 utiliza a infraestrutura da Instituição somente nos dias de realização das provas e eventualmente para consulta de livros na biblioteca. Relata que o funcionamento dos computadores é satisfatório, contudo relata que a navegação por vezes se torna um pouco lenta, devido à conexão com a internet.	O Aluno 3 possui opiniões bastante positivas em relação ao curso de matemática indicando a atenção que recebe dos professores que o faz sentir-se amparado pela equipe docente, pois estão sempre disponíveis principalmente no fórum do ambiente virtual onde o aluno consegue resolver suas dúvidas de maneira bastante satisfatória; o modo de resolução de problemas que eventualmente ocorrem no ambiente virtual do curso, que é sempre sanado, justificado e com pedidos de desculpas da equipe responsável; por fim se diz muito satisfeito com a infraestrutura do laboratório de informática e da biblioteca. Para acessar o ambiente virtual do curso o Aluno 3 faz uso de notebook pessoal e utiliza com maior frequência o editor de textos word e o de tabelas excel, para realizar as atividades propostas por seus professores no curso de matemática. O Aluno 3 destacou que as avaliações/provas são feitas de modo presencial no laboratório de informática da Instituição. O Aluno 3 faz bastante uso dos computadores que a Instituição disponibiliza aos alunos, assim como da biblioteca para buscar livros que complementem seu material didático do curso, faz parte de seus estudos a participação no fórum de estudos do ambiente virtual, onde consegue auxílio dos professores para sanar alguma dúvida que possua.
Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3

2.7 As conclusões

Nesta etapa da investigação a pergunta de partida foi retomada, assim como a elaboração da relação entre as expectativas iniciais da investigação e aquelas que de fato foram alcançadas. Novamente são reportados e justificados os métodos utilizados, para auxiliarem na validação da investigação.

Cada informação apresentada, suas análises e inferências interpretativas tiveram explicitados os caminhos percorridos, as decisões tomadas, o referencial teórico e normativo que lhes conferiu sentido, para que as conclusões expostas não fossem refutadas. Contudo nenhuma contribuição deste estudo foi considerada indiscutível, pois é reconhecido a condição da investigação que não é permanente.

Apresentação e Interpretação dos Resultados

1. Caracterização da Instituição e dos Entrevistados do Estudo

1.1 Caracterização da Instituição de Ensino Superior Investigada

A Instituição investigada é privada e atua desde a década de 1970, oferecendo além dos cursos de formação inicial de professores, caracterizados neste estudo, outros cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, como: administração, engenharia, fisioterapia, medicina veterinária, agronomia, nutrição, direito e outros. Boa parte dos cursos de formação inicial de professores é oferecido em regime a distância, com oferta de grande número de vagas nesta modalidade de ensino, que, de acordo com Gatti (2009 e 2014), apesar do quadro de ofertas de vagas de nível superior em diversas modalidades de ensino voltados para a formação inicial de professores disponibilizadas no Brasil, as expectativas em relação ao número de matrículas não foram alcançadas, pois uma quantidade considerável de vagas permanecem ociosas, nomeadamente em cursos de licenciaturas oferecidos por instituições de ensino privadas. Preocupa os estudiosos em relação as ofertas de formação inicial de professores em regime a distância no setor privado, relativo ao modo que a EAD é desenvolvida no país: com poucos critérios pedagógicos e com regulação sem eficácia dos órgãos governamentais.

1.1.1 Cursos de Formação Inicial de Professores

A Instituição oferece nove cursos de graduação voltados para a formação inicial de professores, que são: educação física, pedagogia, geografia, história, letras, matemática, segunda licenciatura em pedagogia, formação pedagógica para portadores de ensino superior e ciências biológicas⁵. Dentre esses, dois estão disponíveis na modalidade presencial: educação física e pedagogia. Apenas educação física e ciências biológicas possuem dupla habilitação, licenciatura e bacharelado.

Não há na Instituição cursos de formação inicial de professores, em funcionamento, que sejam exclusivamente presenciais. A graduação em educação física é ofertada em

⁵ Autorizado pelo Ministério da Educação a funcionar somente em regime presencial, porém ainda sem turmas formadas.

regime presencial e semipresencial. Pedagogia, por sua vez, funciona em todas as modalidades, presencial, semipresencial e EAD.

Os cursos de geografia, história, letras, segunda licenciatura em pedagogia, formação pedagógica para portadores de ensino superior e matemática são oferecidos apenas na modalidade EAD e disponíveis para habilitação de licenciatura. A graduação em matemática, em atividade somente à distância desde 2017, já figurou entre os cursos presenciais da Instituição.

1.1.2 Duração e Carga Horária dos Cursos

A duração dos cursos de graduação é em média de oito semestres, havendo variação nos cursos de ensino a distância. O que pode ser observado no curso de pedagogia que, na modalidade presencial conta com oito semestres, e, na EAD são sete semestres.

A variação também é percebida nos cursos de educação física e letras. Na habilitação bacharelado, na modalidade presencial, o primeiro se estende por oito semestres. A licenciatura, presencial, conta com dois semestres a menos, ou seja, seis ao todo. A diferença na duração inexistente, no entanto, na modalidade semipresencial, ambas as habilitações são de oito semestres. Já o curso de letras (língua portuguesa/literatura e língua Portuguesa/inglês) disponível somente na EAD, na habilitação Licenciatura, leva oito ou dezesseis semestres para ser concluído, de acordo com informações disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Sendo oito semestres para Letras – Língua Portuguesa/Literatura e dezesseis para Letras (Língua Portuguesa /Inglês).

Os cursos mais curtos oferecidos na modalidade a distância são segunda licenciatura em pedagogia e formação pedagógica para portadores de ensino superior, ambos com duração de dois semestres.

Os demais cursos têm a duração de oito semestres na EAD, como é o caso de geografia, história e matemática. O mesmo ocorre com os cursos disponíveis na modalidade semipresencial, como educação física e pedagogia, ambos são concluídos em oito semestres.

1.1.3 Número de Vagas dos Cursos

O número de vagas dos cursos também encontra grandes variações de acordo com a modalidade, conforme apontam os dados do MEC. A modalidade presencial oferece um número substancialmente menor quando comparado à modalidade a distância.

O curso de ciências biológicas, que ainda não formou turmas e funciona, inicialmente, somente no regime presencial, apresenta variação no número de vagas em suas habilitações. Na licenciatura são autorizadas 60 vagas, enquanto o bacharelado disponibiliza 40 vagas ao ano.

O que não se repete no curso de educação física, em regime presencial. Ambas as habilitações do curso oferecem 220 vagas cada, anualmente. Os dados do MEC indicam a autorização de mil vagas para o regime a distância para licenciatura e bacharelado. O site da Instituição, no entanto, apresenta o curso de forma presencial e semipresencial, não ficando claro o número de vagas disponíveis no semipresencial.

O curso presencial de pedagogia possui autorização para abertura de 80 vagas por ano; na modalidade a distância a oferta de vagas salta para 3 mil vagas/ano.

Os cursos disponíveis somente em regime a distância como geografia e história oferecem 1.500 vagas anuais, cada um; já matemática conta com 2 mil vagas.

O curso na EAD com maior oferta de vagas é o de letras totalizando 4 mil vagas/ano; destas, 3 mil disponíveis para letras - língua portuguesa/literatura e outras mil para letras - língua portuguesa/inglês.

As graduações de curta duração oferecidas a quem já tem ensino superior como segunda licenciatura em pedagogia e formação pedagógica para portadores de ensino superior contam com mil vagas cada uma.

1.1.4 Polos dos Cursos EAD

Os cursos de graduação que funcionam exclusivamente na modalidade a distância ultrapassam a marca de oitenta polos por curso, distribuídos em todas as regiões do Brasil e presentes em alguns países da Europa, Ásia e Estados Unidos, totalizando onze polos fora do país; conforme disposto na Tabela 3:

Tabela 3 – Número de Polos Regionais da Instituição

Cursos	Polos no Brasil	Polos no exterior
Geografia	89	7
História	85	7
Letras (Língua Portuguesa)	90	7
Letras (Inglês)	112	7
Matemática	92	7
Pedagogia	101	3
Segunda Licenciatura em Pedagogia	118	11
Formação pedagógica para portadores de ensino superior	117	11

Fonte: Ministério da Educação - <http://emec.mec.gov.br/>

Os polos do curso de educação física, que também conta com o regime semipresencial, são quatro e se encontram todos no Brasil, no mesmo estado em que a Instituição é sediada.

1.1.5 Cursos de Pós-Graduação

A Instituição conta com dez cursos voltados para a especialização dos docentes, a maior parte deles é realizado em regime a distância, com duração entre dez e doze meses e com cargas horárias entre 380 a 464 horas, conforme informações do site do MEC. Os cursos são: educação especial e inclusiva, psicopedagogia, alfabetização, letramento e letramento literário, coordenação pedagógica, docência na educação a distância, educação especial e inclusiva, educação infantil com ênfase em educação especial e gestão, MBA gestão educacional, psicopedagogia e metodologia do ensino superior; destes, apenas educação especial e inclusiva e psicopedagogia podem ser cursados na modalidade presencial.

1.1.6 Cursos Livres

A Instituição conta também com cursos livres que tocam assuntos complementares às áreas de formação de graduandos ou já graduados e que pretendam seguir carreira docente; todos são realizados em regime a distância, com carga horária de 40 horas e duração de 30 dias.

Os cursos são: uso de tecnologias em sala de aula, avaliação e aprendizagem, a arte de contar histórias, aprendizagem organizacional, educação e novas tecnologias, educação empreendedora e libras básico; este último indicado como complementar para

todos os alunos de graduação. Ressalta-se que vários cursos de licenciatura têm a língua brasileira de sinais em sua grade curricular.

1.1.7 Parcerias da Instituição

A Instituição, além de manter parcerias com escolas da rede pública, municipal e estadual, o que viabiliza a realização dos estágios supervisionados pelos alunos dos cursos de licenciatura, também possui vínculo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O programa do governo federal tem como objetivo antecipar o contato dos futuros docentes com as salas de aula da rede pública, por meio da oferta de bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, na modalidade presencial que estejam realizando estágio em escolas públicas e se comprometam a desenvolver sua carreira na rede pública.

O Pibid faz ligação entre a educação superior por meio dos cursos de graduação, na habilitação licenciatura, e as escolas da rede pública tanto municipais quanto estaduais. Uma de suas propostas é a estimular a carreira no magistério nas áreas da educação com maior carência de profissionais com formação específica como ciências e matemática para o Ensino Fundamental II, e física, química, biologia e matemática para o Ensino Médio.

O programa com duração de 18 meses oferece bolsas aos alunos de licenciatura participantes dos projetos de iniciação à docência desenvolvidos pela Instituição em parceria com as escolas da rede pública.

Em agosto de 2018, foram convocados para a participação no programa 48 alunos dos cursos de pedagogia e educação física, sendo 24 vagas para cada curso. A seleção dos discentes acontece por meio de processo seletivo aplicado pela própria Instituição de ensino em que estejam matriculados.

A participação no programa deve obedecer a alguns critérios entre quais estão: a obrigação do aluno permanecer matriculado no curso do início ao final do projeto, não ter ultrapassado a primeira metade da graduação, ou seja, o quarto semestre, ser aprovado no processo seletivo, dedicar-se a pelo menos 32 horas mensais ao projeto sem que haja prejuízo aos seus compromissos como aluno, registrar as ações desenvolvidas durante a participação no projeto, firmar termo de compromisso no ato da convocação, apresentar

os resultados parciais e finais do trabalho nos seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela Instituição.

Os horários para o desenvolvimento das atividades do Pibid são planejados em conjunto com o coordenador de área da Instituição.

1.1.8 Unidades Curriculares dos Cursos

As unidades curriculares/disciplinas estudadas nos cursos de formação inicial de professores na Instituição pretendem mesclar a base teórica com as atividades práticas com vistas a preparar o docente em formação, para a aplicação didática nos processos pedagógicos. As disciplinas estudadas durante os cursos bem como suas cargas horárias estão dispostos no *ANEXO D* deste estudo, cabendo o destaque de que o curso de educação física não apresenta unidade curricular voltado para o aprendizado com as TIC.

1.1.9 Ementas das Unidades Curriculares no Curso de Pedagogia

Primeiro Ano: no primeiro ano da graduação em pedagogia são estudadas dez disciplinas, dentre elas, duas começam no primeiro semestre e se encerram no segundo. Neste caso, suas ementas são parecidas apresentando pequena diferença na parte 2 da disciplina, estudada no segundo semestre em que há ampliação/desenvolvimento nos assuntos estudados, como observado em Linguagem e Argumentação I, II.

No primeiro semestre, a ênfase do estudo é nos aspectos estruturais semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos por meio da leitura, interpretação e produção de textos, além do estudo dos gêneros textuais e a análise linguística dos textos produzidos pelos acadêmicos. Já no segundo semestre, o foco se volta para a estrutura textual em que são estudadas as características macro e micro estruturais do texto, os mecanismos de construção textual, a produção de textos bem como a leitura e a interpretação e a observação da coerência e coesão.

Em Filosofia da Educação I, II, as ementas são idênticas destacando que a disciplina tem o papel de proporcionar elementos para analisar modelos da prática educativa a partir de uma abordagem das teorias educacionais e a valorização dos novos paradigmas da educação por meio da leitura de educadores contemporâneos, que percebem a educação como instrumento de transformação da sociedade.

Ainda no primeiro semestre são estudadas Introdução a Pedagogia, Literatura Infantil e Metodologia da Pesquisa na Educação. A primeira propõe o estudo da história do curso de pedagogia, a identidade do profissional e seu papel diante das realidades contemporâneas, a educação como prática social, a pedagogia como ciência e sua relação com as demais ciências da educação. A segunda explora a relação entre a literatura e o conhecimento de mundo e a relação da criança com o universo da leitura no ambiente escolar, aborda ainda o papel do docente como mediador da leitura e do prazer de ler, os autores e obras representativas e a questão entre literatura e avaliação. Por fim, a terceira disciplina introduz a importância da pesquisa para o profissional de educação por meio do estudo do papel da ciência, os tipos de conhecimento, conceitos e classificação das pesquisas, as pesquisas em educação, projetos de pesquisa, a coleta de dados em pesquisa de campo na área educacional, as pesquisas teóricas e ainda a apresentação das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

As três disciplinas que encerram o primeiro ano são Psicologia do Desenvolvimento I, História da Educação I, ambas continuam a ser estudadas no segundo ano, e Sociologia da Educação. A ementa de Psicologia do Desenvolvimento I propõe uma introdução ao assunto com o estudo de Teorias Psicológicas do Desenvolvimento, pesquisa sobre o desenvolvimento e as fases do desenvolvimento com foco na vida pré-natal e infância. Na ementa da segunda parte da disciplina o assunto é ampliado para o estudo do desenvolvimento da adolescência à terceira idade e morte com base nas principais teorias psicológicas, que incluem as dimensões cognitivas, afetivas, emocionais, sociais e físicas.

As ementas de História da Educação I, II são diferentes e complementares. A primeira mostra que a disciplina, em sua primeira parte, fará um apanhado histórico amplo dos povos primitivos aos atuais e irá explorar os processos educacionais dos povos ágrafos, clássicos, medievais e do homem moderno. Na segunda parte da disciplina, de acordo com a ementa, será estudada a história brasileira desde a educação jesuíta ao período imperial e depois a influência da Escola Nova, o manifesto dos pioneiros e os pensadores mais influentes de meados do século XX.

Em Sociologia da Educação exploram-se as transformações educacionais, as perspectivas sociológicas, antropológicas e culturais que influenciaram a formação social moderna como a escola europeia, as influências iluministas, liberais e positivistas sobre o pensamento educacional, as relações entre sociedade, trabalho e educação como determinantes histórico- estruturais que produziram a situação brasileira.

Segundo Ano: o segundo ano tem apenas uma disciplina que será estudada ao longo do terceiro e quarto semestre intitulada de Didática I, II. Embora descritas de maneiras diferentes, as ementas pontuam que o conteúdo deverá preparar o estudante para a prática pedagógica, a organização, execução, avaliação do processo de ensino e aprendizagem além do planejamento educacional.

As ementas das disciplinas Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos da Linguística Aplicada, Metodologia da Alfabetização e Letramento e Ludicidade em espaços escolares e não escolares apontam que as quatro disciplinas têm em comum o estudo teórico.

Na disciplina sobre educação infantil o destaque é para trajetória histórica das políticas direcionadas ao tema no Brasil e a compreensão do processo de construção da história do atendimento à criança. Em Linguística Aplicada o foco está no estudo dos fundamentos teóricos e termos básicos da linguística textual, a sua contribuição para a alfabetização e a Linguística Aplicada e a Pedagogia Linguística. A terceira disciplina busca estudar, principalmente, o conceito teórico de Alfabetização e Letramento, os fundamentos teóricos da alfabetização no Ensino Fundamental, os métodos tradicionais e as novas concepções. A última se concentra nos fundamentos teóricos e conceitos sobre a ludicidade na educação, explora o papel do brincar no desenvolvimento infantil e a presença da brincadeira e o jogo aplicado à prática educativa escolar e não escolar.

No quarto semestre, as disciplinas Estimulação de bebês, Metodologia da Educação Infantil e Princípios e Métodos do Educar e Cuidar (crianças de 0 a 3 anos) dão especial atenção à primeira infância.

O objetivo da primeira disciplina é, principalmente, estudar o desenvolvimento do bebê de 0 a 3 anos, a estimulação precoce, a Teoria do Apego e a Afetividade. Na segunda, observa-se o desenvolvimento da criança até os 5 anos, as abordagens de ensino construtivista e sociointeracionista, o Referencial Curricular Nacional e a análise das relações entre pressupostos teóricos e ações pedagógicas para a aprendizagem. Em Princípios para Educar e Cuidar discute-se, em especial, o conceito de cuidar e educar criança, faz-se análise crítica das políticas educacionais à criança de 0 a 3 anos e estuda-se a organização da Educação Básica.

O segundo ano conta ainda com as disciplinas Cultura e Educação, Escola e Currículo, Psicologia da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais. As três primeiras

de acordo com as suas ementas buscam trazer ao estudante perspectivas interculturais presentes no Brasil, a estruturação do currículo no país, a contribuição dos sistemas psicológicos para a Psicologia da Educação e a última, por sua vez, aborda o uso das tecnologias aplicadas à educação.

Terceiro Ano: O quinto semestre conta com quatro disciplinas, que tratam de conteúdos e metodologias de ensino de Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia e Língua Portuguesa. Todos direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As disciplinas, de acordo com suas ementas, dão subsídios ao docente em formação, para que seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos de acordo com o conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda compõem o conteúdo do quinto semestre Escola Inclusiva e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil (0 a 3 anos).

Em Escola Inclusiva é apresentado o percurso histórico da deficiência na humanidade, a Política de Inclusão, os princípios e fundamentos para a construção de uma escola inclusiva, Direitos Humanos e Educação Quilombola.

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil é o primeiro dos quatro estágios a serem realizados até o final da graduação no oitavo semestre. Neste primeiro, serão observados a organização de currículo, o levantamento da realidade nas instituições de estágio e a análise da função de cuidar e educar a criança. É elaborado ainda o plano de trabalho com atividades para cuidar, educar e desenvolver a criança. O estágio é concluído com a avaliação e elaboração do relatório final de estágio.

As ementas dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil II (4 a 5 anos), nos anos iniciais do Ensino Fundamental I propõem adaptações a cada fase do estágio, contudo os são: a observação, a participação, planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das salas de aula.

O terceiro ano dispõe de disciplinas, no sexto semestre, que pretendem preparar o futuro docente para lidar com a diversidade racial e com a pessoa com deficiência, são elas: Relações Étnico-Raciais na Educação, Teoria e Prática de Integração da Pessoa com Necessidades Educativas e Libras. De acordo com suas respectivas ementas no conteúdo da primeira constam o Racismo e Pluralidade Cultural presentes nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a procedência do racismo, as políticas de afirmação e o estudo de História da África. Na segunda serão estudados pontos como o contexto sócio histórico da

neurodiversidade, os tipos de deficiência, posições teóricas e posicionamentos sobre o lugar do indivíduo com necessidades educacionais especiais, o processo de avaliação e diagnóstico e processo de orientação familiar no atendimento à pessoa com deficiência. Em Libras serão estudados a caracterização da surdez, diagnóstico precoce, legislação específica em Libras, o Código de Ética do Intérprete, o papel do intérprete e do professor e os principais estudiosos da área. A disciplina continua a ser estudada no semestre subsequente ampliando o estudo nos aspectos relativos aos sinais em si, as especificidades do surdo além de decretos e legislação acerca do tema.

A ementa de Educação Profissional, Trabalho e Ética chama a atenção para as mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional, o papel do pedagogo na educação profissional e os fundamentos didáticos-pedagógicos e éticos para o professor da educação profissional.

Em Arte-Educação e Movimento é proposto o estudo da função e da arte para o indivíduo e sociedade e sua importância para a educação, o aspecto lúdico da cultura folclórica dos jogos tradicionais, o corpo na ação interdisciplinar, as diferentes linguagens corporais e desenvolvimento de projeto envolvendo arte e movimento corporal nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, Prática e Pesquisa em Educação apresenta a pesquisa em educação como forma de construção de conhecimento em educação com atividades teórico-práticas de formação do professor pesquisador, como por exemplo, a formulação e desenvolvimento de projetos de iniciação científica, a construção de relatório de pesquisa e apresentação de resultados.

Quarto Ano: no quarto ano, distribuídas no sétimo e oitavo semestre, há disciplinas, que procuram oferecer bases para que o aluno possa trabalhar com perfis diferentes de alunos, Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica em Educação Indígena. A primeira tem foco nas abordagens da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na teoria e formação de professores, organização didática e pedagógica da sala de aula, planejamento do professor e da escola, os principais teóricos na alfabetização de jovens e adultos, programas em EJA e construção de proposta pedagógica específica. A ementa de Prática Pedagógica em Educação Indígena tem foco principal sobre a educação escolar indígena com relação ao histórico e legislação bem como seus fundamentos levando em conta o conhecimento tradicional e escolar do indígena, o ensino diferenciado e a realidade da educação escolar indígena no contexto regional e local.

Outra disciplina que propõe o trabalho pedagógico, não apenas com públicos diferentes, mas em locais que não são escolas é Práticas Pedagógicas em Instituições não escolares. Nesta UC será discutido o conceito de instituições não escolares e educação não formal, além de ser destacado o papel do pedagogo na transmissão de conhecimento em instituições não escolares, propostas de projetos educativos para espaços não escolares.

Ainda no sétimo semestre, Educação e Sustentabilidade Ambiental busca estudar os conceitos, história, problemas e alternativas relativas à questão ambiental, além de Legislação e Educação Ambiental, Estratégias e Projetos de Educação Ambiental.

Com início no sétimo semestre e término no oitavo, o Trabalho de Conclusão de Curso I propõe o planejamento e estruturação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), neste momento, o foco é construir o projeto de pesquisa e o enquadramento teórico pertinentes a área escolhida. A delimitação do estudo deve ser vinculada necessariamente às linhas de pesquisa ou temáticas do curso. Estão presentes também Ética de Pesquisa, Linhas de Pesquisa em Pedagogia, Etapas da Pesquisa Científica, definição da estrutura do artigo, organização e normas de apresentação dos resultados da pesquisa. Na continuação da disciplina, no oitavo semestre, observa-se o regulamento do TCC de pedagogia e a construção das partes que compõem o trabalho final como Introdução, Desenvolvimento e Considerações Finais. Fazem parte desta etapa a análise de resultados, normas de avaliação, comunicação científica perante apresentação do artigo científico e formatação da versão final.

Em Organização da Educação Brasileira e Política Pública, a descrição na ementa segue o que nome da disciplina sugere: estudo do sistema educacional brasileiro, a relação entre Estado, educação e políticas públicas, organização dos sistemas de ensino considerando as especificidades nacionais e os contextos internacionais e os programas e ações governamentais.

Em Princípios e Métodos da Gestão Escolar aborda-se a gestão de educação suas concepções, bases teórica, política e ideológica, a dimensão político-pedagógica da gestão escolar e o projeto pedagógico quanto a sua elaboração, aplicação e avaliação.

Para finalizar o sétimo semestre, Políticas de Avaliação Educacional exploram as diferentes concepções de avaliação e suas manifestações na prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem quanto a natureza, concepções, procedimentos e instrumentos

técnico-metodológicos, avaliação interna mediada pelo projeto político-pedagógico, avaliação da educação básica e do ensino superior.

Ao final do último ano encontramos Atividades Complementares em cuja ementa não constam informações e os Seminários Temáticos em Educação, que exploram temas como prática docente e profissional do pedagogo, fontes e pesquisas históricas, primeiros socorros, gênero e sexualidade, violência escolar e musicalização.

1.2 Caracterização dos Cooperantes Entrevistados para o Estudo

No presente estudo foram entrevistados cinco cooperantes, que se dividiram em dois grupos: dois coordenadores de curso e três alunos de cursos de formação inicial de professores, todos ligados à Instituição de Ensino Superior investigada, cabendo ressaltar que tanto os coordenadores quanto os alunos estão ligados a cursos no regime a distância.

A distribuição em dois grupos de cooperantes se deu pela necessidade do estudo em buscar compreender e entender os dois lados que compõem a formação inicial de professores, os coordenadores entrevistados representavam a Instituição e suas entrevistas puderam dispor de resultados voltados para a posição e voz institucional; enquanto os alunos puderam expor a visão pessoal que possuíam do curso que frequentam, das opiniões sobre a Instituição e sobre expor seus conhecimentos adquiridos durante sua formação em curso.

Em virtude dos compromissos éticos da investigação os cooperantes foram identificados do seguinte modo: Coordenador 1, Coordenador 2, Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 e seus perfis seguem apresentados nas tabelas abaixo.

Tabela 4 – Caracterização dos perfis dos coordenadores

Coordenadores	Gênero	Faixa etária	Curso que coordena	Curso de formação inicial	Título mais recente
Coordenador 1	feminino	entre 30 e 35 anos	pedagogia nos regimes a distância e semipresencial	pedagogia	mestrado
Coordenador 2	masculino	entre 30 e 35 anos	Geografia e História em regime a distância	história	doutorado

Tabela 5 – Caracterização dos perfis dos alunos

Alunos	Gênero	Faixa etária	Curso que estuda	Cursando
Aluno 1	feminino	entre 20 e 25 anos	pedagogia em regime a distância	os anos finais da licenciatura em pedagogia
Aluno 2	feminino	entre 35 e 40 anos	letras em regime a distância	os anos finais da licenciatura em letras
Aluno 3	masculino	entre 40 e 45 anos	matemática em regime a distância	os anos iniciais da licenciatura em matemática

2. Apresentação dos Resultados e Sínteses das Entrevistas

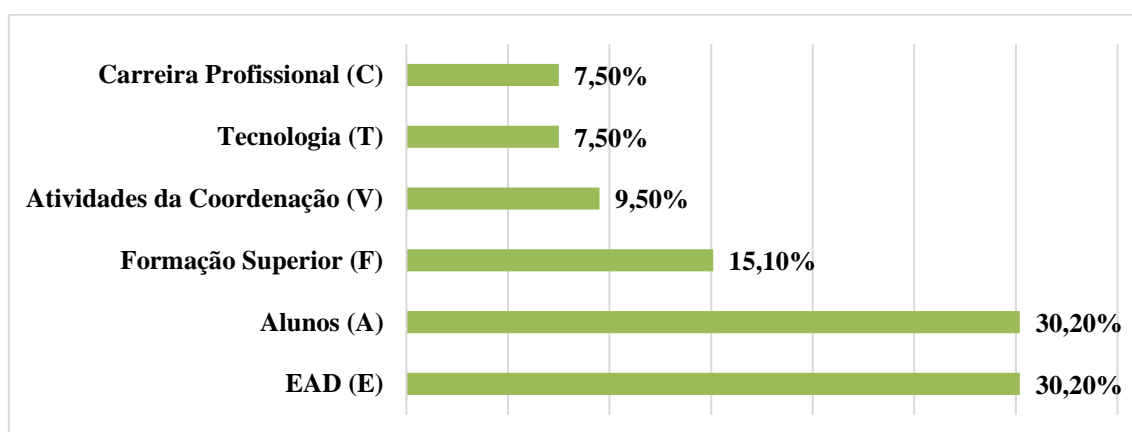
2.1. Síntese da Entrevista ao Coordenador 1

A coordenadora do curso de pedagogia da Instituição investigada, identificada como Coordenador 1, concedeu entrevista no dia 19/03/2018, a duração do áudio de gravação da entrevista foi de 34 minutos e 36 segundos (34'36''), que, transcrito, resultou no documento de análise deste estudo. A análise de conteúdo realizada no texto da entrevista identificou 53 unidades de sentido, divididas em 6 categorias, que passaram, então, a se subdividirem em 38 subcategorias.

2.1.1. Apresentação dos Resultados

O Gráfico 1 apresenta o percentual de frequência das categorias identificadas no texto analisado.

Gráfico 1 – Frequência das Categorias Entrevista Coordenador 1



Relativo aos objetivos de obtenção de informações e dados propostos no roteiro de entrevista, os obtidos com o Coordenador 1 apresentaram-se como satisfatórios e subsidiaram resultados e sínteses que permitiram caracterizar como ocorre a formação inicial de professores do curso de pedagogia na modalidade a distância, assim como a aplicabilidade das TIC no desenvolvimento desta formação superior, que forma professores para atuarem na educação infantil e os habilita para ingressarem em cargos como coordenação, supervisão e direção escolar.

Tabela 6 – Categoria EAD

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Características da oferta formativa no curso de pedagogia na modalidade a distância	EAD (E)	condição do curso semipresencial	EC	1	Frequência da categoria no texto: 16 - Percentagem: 30,2%
		dificuldades tecnológicas	ED	1	
		dinâmica de documentação	EI	1	
		disciplina TIC	ES	2	
		estágio supervisionado	ET	2	
		estratégias pedagógicas	EP	4	
		investimento em novas tecnologias	EM	1	
		novas ofertas de cursos	EO	1	
		orientação ao aluno	EA	1	
		sistema de aplicação de provas	EL	1	
		qualificação	EQ	1	

Concentraram-se na categoria EAD dados e informações referente às características da formação oferecida aos alunos de pedagogia pela Instituição em regime a distância. Dos temas abordados na categoria as estratégias pedagógicas adotadas para o curso e a funcionalidade dos polos regionais tiveram maior destaque. Cabe destacar, que os polos regionais são os locais que oferecem infraestrutura física que atendem as demandas dos alunos em localidades espalhadas pelo Brasil e no exterior, nestes são realizadas as provas do curso de pedagogia e demais cursos em regime a distância ofertados pela Instituição.

Tabela 7 – Categoria Alunos

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Características de alunos da formação inicial de professores: curso de pedagogia	Alunos (A)	gênero	AG	1	Frequência da categoria no texto: 16 - Percentagem: 30,2%
		flexibilidade para cursar EAD	AT	2	
		vínculo com espaço físico	AV	2	
		atividades práticas	AA	1	
		carreira após a graduação	AC	1	
		condições na sala de aula	AS	2	
		didática	AD	1	
		dificuldades ao ingressar na carreira	AI	3	
		dificuldades com tecnologia	AQ	1	
		experiência profissional anterior	AP	2	

Na categoria Alunos encontram-se informações referentes às características dos alunos, que cursam pedagogia na modalidade a distância, que expõe os aspectos sociais, as relações com a Instituição e o curso e as perspectivas profissionais destes futuros professores. Destacam-se as dificuldades que os alunos recém-formados enfrentam para ingressarem na carreira docente.

Tabela 8 – Categoria Formação Superior

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Histórico de formação e carreira do Coordenador 1	Formação Superior (F)	acesso à Tecnologia	FA	1	Frequência da categoria no texto: 8 - Percentagem: 15,1%
		curso pedagogia	FC	1	
		perfil do curso	FP	1	
		recursos tecnológicos	FR	2	
		complementação da formação	FF	1	
		escassez de recursos	FE	2	

As informações da categoria Formação Superior referem-se ao histórico de formação do Coordenador 1 no curso de pedagogia e abordam aspectos dos recursos tecnológicos que pode contar durante o período de sua formação e o percurso acadêmico que percorreu até a conclusão de seu título de mestre em educação.

Tabela 9 – Categoria Atividades da Coordenação

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Metodologia da coordenação do curso aplicadas na formação inicial de professores	Atividades da Coordenação (V)	aperfeiçoamento pedagógico	VA	1	Frequência da categoria no texto: 5 - Percentagem: 9,5%
		aproximação com os alunos	VX	1	
		atuação	VT	1	
		contato com os docentes	VC	2	

A categoria Atividades da Coordenação abordou assuntos relativos aos métodos e ações que a coordenação do curso de pedagogia adota, em seus aspectos pedagógicos, nas iniciativas de acolhimento do aluno da modalidade a distância e nas ações integradas entre os professores do curso em alinhamento com a coordenação.

Tabela 10 – Categoria Tecnologia

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Aplicabilidade das TIC na formação inicial: curso de pedagogia em regime a distância	Tecnologia (T)	agilidade das atividades docentes	TA	1	Frequência da categoria no texto: 4 - Percentagem: 7,5%
		agilidade nas atividades da coordenação	TG	2	
		infraestrutura	TI	1	

Os modos de aplicação das TIC no curso de pedagogia e os aspectos de agilidade nas comunicações referentes ao curso, tanto entre professores e coordenação como entre alunos e professores, assim como, algumas limitações encontradas para a aplicabilidade das tecnologias digitais, compuseram as temáticas abordadas na categoria Tecnologia.

Tabela 11 – Categoria Carreira Profissional

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Histórico de formação e carreira da coordenadora	Carreira profissional (C)	atividade prática em pedagogia	CA	1	Frequência da categoria no texto: 4 - Percentagem: 7,5%
		atuação em sala de aula	CT	1	
		dificuldades	CD	1	
		transições de trabalho	CR	1	

A categoria Carreira Profissional é constituída de temas que abordam o histórico profissional do Coordenador 1, percorrendo desde sua primeira atuação de prática docente ainda como aluna de graduação de pedagogia, dificuldades encontradas ao se inserir na carreira profissional e etapas profissionais que vivenciou.

2.1.2. Apresentação das Sínteses

2.1.2.1. EAD

De acordo com o Coordenador 1, o curso de pedagogia em regime semipresencial não teve sua primeira turma finalizada, no momento da entrevista cursavam o terceiro semestre, portanto, estes alunos não realizaram as atividades práticas por meio do estágio supervisionado, ao contrário do regime a distância no qual os alunos já desenvolveram atividades práticas nos estágios obrigatórios, realizados em escolas de rede pública de ensino conveniadas com a Instituição, nas quais os alunos cumprem 400 horas previstas pela legislação vigente esta atividade, previstas de acontecerem nos semestres finais dos cursos de licenciatura. O Coordenador 1 informa que os alunos da Instituição não são recebidos pelas escolas privadas para realizarem os estágios supervisionados, aquele que possuir interesse em realizar seu estágio na rede privada deverá por sua conta estabelecer contato e obter autorização da escola para proceder as observações em sala de aula relativas ao estágio. Para Batista (2015) e Gatti (2014), o estágio supervisionado, muitas vezes, é a única atividade prática existente nos cursos de formação inicial de professores, contudo, em sua maior parte é tratado nas IES como mero cumprimento da obrigatoriedade da legislação, que acabam reforçando que em muitas licenciaturas do país teoria e prática não estão integradas e continuam por não atender as atuais necessidades requeridas para a formação inicial de professores.

Relatou o Coordenador 1, durante a entrevista, que os alunos que vivem distantes da sede da Instituição e cursam pedagogia em regime a distância contam com polos regionais de atendimento que, além serem o local de realização das provas, também funcionam como um posto de atendimento das demandas, em suas infraestruturas contam com computadores, biblioteca e tutores qualificados para os auxiliarem em diversos aspectos do curso; tais polos estão espalhados por várias regiões brasileiras e alguns no exterior.

Dentre os direcionamentos de atenção aos alunos do curso de pedagogia, manifestas na entrevista realizada com o Coordenador 1, está o comprometimento dos professores em elucidar frequentemente aos alunos, que a teoria que estão aprendendo nas disciplinas oferecidas são ferramentas que permitirão o bom desenvolvimento de suas carreiras profissionais, esta atitude dos professores do curso ocorre por percebem que muitos alunos não conseguem compreender a aplicabilidade prática da teoria que recebem na

formação, tratando-as como mero conteúdo a ser aprendido para alcançarem boas notas nas provas. Outro aspecto de atenção da gestão do curso é o correto arquivamento e direcionamento de provas, notas e envio de material didático, que preveem minimizar erros com estes procedimentos tão importantes para o bom andamento da formação oferecida. O referido cuidado dos professores em relação a exemplificação aos alunos sobre a aplicabilidade prática das teorias estudadas, demonstram a atenção dada pela gestão do curso conforme indica Moran (2004):

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso (Moran, 2004, p. 20).

A Instituição enxerga a formação inicial de professores, realizada por meio do ensino a distância como um nicho promissor de negócios, por isso, nos últimos anos está implementando novos cursos de licenciaturas em sua grade de curso oferecidos. Em entrevista, informou o Coordenador 1, que os professores da Instituição que se dedicam aos cursos na modalidade a distância, recebem de modo gratuito um curso de especialização voltado para a utilização pedagógica das TIC, desse modo, qualificando e atualizando seu corpo docente. Um ponto de atenção que nos indica Barreto (2015), ao afirmar que é preocupante a expansão das IES do setor privado, além dos claros interesses de mercado é a multiplicação de matrículas pelo país, estas que ocorrem desacompanhadas de regulação dos órgãos competentes, que devem averiguar nas IES privadas suas capacidades de produção de conhecimentos e o comprometimento que devem possuir em zelar pelas atividades de ensino.

No quesito da aplicação tecnológica no ensino na visão do Coordenador 1 o sistema de aplicação e correção de provas é bastante eficaz e indica, também, que eventualmente acontecem problemas na plataforma de ensino do curso, contudo nada que seja significativo e que é facilmente contornável, exceto por uma situação passada de transição de plataforma do ambiente virtual de aprendizagem, que gerou grande transtorno a todos. Atualmente, o ambiente virtual é constantemente atualizado, sempre com intuito de minimizar possibilidades de erros e aprimorar a interação entre aluno e tecnologia.

Nos semestres iniciais do curso de pedagogia no regime a distância há uma disciplina direcionada a apresentação das TIC na educação, contudo trata-se de uma unidade curricular (UC) isolada que não se integra com outras UC no decorrer da formação, conforme indicado pelo Coordenador 1, que apontou para a composição do material didático oferecido, no qual existe um cuidado na elaboração das videoaulas no sentido de serem atraentes e interessantes aos alunos, assim como devem estimular a leitura de outros materiais disponibilizados para estudos dos alunos.

2.1.2.2. Alunos

De acordo com o informado pelo Coordenador 1, o gênero predominante no curso de pedagogia é o feminino, composto em sua maioria por mulheres com idade entre 17 e 19 anos, esta informação confirma estudos já consolidados a respeito da feminização na educação. Também foi reportado durante a entrevista que os alunos com idades mais avançadas apresentam maiores dificuldades em operarem os recursos tecnológicos existentes no ambiente virtual do curso. Em sentido de dificuldades relacionadas às TIC no ramo educacional Valente (2005 conforme citado em Molin & Raabe, 2015, p. 254), propõe que professores não devem ter em mente que primeiro devem dominar as tecnologias e depois desenvolver atividades pedagógicas. O autor considera que ao contrário, pois os conhecimentos técnicos e pedagógicos devem ser desenvolvidos paralelamente, em virtude de que cada nova demanda requererá novos aprofundamentos, tornando o processo de ensino e aprendizagem criativo e dinâmico.

Uma observação feita pelo Coordenador 1, indicou que alunos que cursam pedagogia como segunda formação, ou cursaram o curso de nível médio do magistério apresentam maior desenvoltura estudantil na formação em pedagogia, em relação àqueles alunos que estão cursando a formação inicial de professores pela primeira vez. Tal informação evidencia que a prática profissional e o aprimoramento na formação são fatores-chave para o sucesso na carreira e formação dos docentes, neste sentido, afirma Tardif (2002), que no âmbito da formação docente existem diferenças entre o saber da prática profissional e o dos conhecimentos universitários, orientando a ideia, de que para se tomar contato com a prática profissional docente é necessário entrar em contato direto com suas atividades cotidianas, pois considera que somente deste modo é possível conferir as características da atuação profissional e diferenciá-las dos conhecimentos universitários adquiridos na formação inicial de professores.

No sentido da inserção dos professores recém-formados na carreira docente, segundo o Coordenador 1, os jovens professores encontram diversas dificuldades ao iniciarem a profissão, muito particularmente no aspecto de se depararem com situações da prática profissional pelas quais não receberam formação e nem foram preparados para solucionarem. Em aspecto de início de carreira docente, segundo apontado na entrevista, o meio de acesso mais procurado pelos alunos recém-formados é o ingresso na carreira profissional por meio de concurso público, para atuarem na rede pública de ensino, esta busca pode ser relacionada à estabilidade do emprego, bastante valorizado entre os profissionais da educação no Brasil. Sobre o início de carreira dos jovens professores Nóvoa (2007) afirma que colabora com a pouca valorização da carreira de professor o retrato do início de carreira dos professores recém-formados, que são tratados do pior modo possível ao ingressarem na vida profissional, sendo enviados para as piores escolas, com os piores horários, nas piores turmas, com o agravante de não poderem contar com qualquer tipo de apoio.

O Coordenador 1 no relatado em sua entrevista indicou, uma frequente migração que ocorre dos alunos do curso de pedagogia na modalidade presencial e semipresencial, para o regime a distância, justificada pela flexibilidade de horário e os menores custos com mensalidades e adicionais, como deslocamento e alimentação, são os grandes atrativos que promovem a migração entre os regimes oferecidos no curso de pedagogia, complementando que, a flexibilidade da modalidade a distância, não é atraente apenas para as migrações entre cursos/modalidades, mas, também, para os novos alunos, que enxergam na formação em um curso a distância a possibilidade de adquirirem uma formação de nível superior, com algumas facilidades que anteriormente não era oferecida.

O Coordenador 1 observa nos alunos de regime a distância um distanciamento físico em relação à sede da Instituição; mesmo com esforços da coordenação na realização de eventos acadêmicos, estes alunos não costumam frequentar os espaços físicos da Instituição. Outra constatação apresentada pelo Coordenador 1 é que na modalidade semipresencial alguns temas teóricos são melhores abordados, devido ao diferencial didático entre os regimes semipresencial e a distância.

2.1.2.3. Formação Superior

O Coordenador 1 iniciou sua formação inicial no curso de pedagogia em 2004, em período noturno que permitia que ele e seus colegas pudessem desenvolver alguma

atividade remunerada durante o dia. Nesse período da graduação os recursos digitais que contava para sua formação eram o computador pessoal, o gravador de áudio e algumas aulas contavam com apresentação multimídia de conteúdo a ser estudado. Nos aspectos de aprendizado com as TIC considera que sua graduação teve pouca efetividade com as tecnologias em virtude da falta de infraestrutura física da universidade em oferecer um local com equipamentos de informática. Além da graduação em pedagogia o Coordenador 1 cursou especialização e mestrado em educação e afirma, que somente durante o curso de mestrado é que pode manter maior contato com as TIC e suas aplicabilidades pedagógicas.

O relatado pelo Coordenador 1 sobre sua formação aponta para uma realidade bastante comum na formação inicial de professores, que segundo a Unesco (2014), seria esperado que as IES fossem referência na aplicação pedagógica das tecnologias digitais na formação inicial de professores, entretanto a realidade se mostra diferente, em países desenvolvidos ou menos desenvolvidos, problemas similares são verificados, pois as faculdades de educação, apresentam pouca efetividade das TIC no currículo formativo dos futuros professores.

2.1.2.4. Atividades da Coordenação

O Coordenador 1 coordena o curso de pedagogia nos regimes semipresencial e a distância, para o regime presencial há na Instituição uma outra coordenação. Uma de suas intenções na coordenação é humanizar o curso na modalidade a distância, para alcançar este objetivo procura reinventar métodos aplicados nas aulas presenciais adaptando-os ao regime a distância, a exemplo do modo como concebe a elaboração das videoaulas. Das atividades que a coordenação desempenha a constante atualização do material didático e a formulação de ações pedagógicas integradas entre os professores estão com frequência na sua pauta de gestão do curso.

No regime semipresencial o Coordenador 1 informou que consegue realizar reuniões a cada início de semestre com os professores do curso, o mesmo não ocorre no regime a distância devido ao distanciamento físico destes professores com a sede da Instituição, contudo, em ambos os regimes mantém alinhados entre coordenação e professores as diretrizes de ensino e aprendizagem na formação dos alunos.

2.1.2.5. Tecnologia

Para o coordenador 1, no curso de pedagogia as tecnologias digitais funcionam como ferramentas de dinamização das comunicações entre professores, alunos e coordenação, auxiliando na solução de assuntos educacionais com maior agilidade, sem que para isso seja necessário restringir professor ou o aluno em determinado espaço físico num determinado tempo específico.

Na Instituição é oferecido espaço físico com computadores para serem utilizados pelos alunos, assim como biblioteca para consultas de livros, contudo, estes espaços acabam atendendo, na maioria dos casos, os alunos dos cursos presenciais, visto que os alunos do regime a distância não possuem o hábito de frequentar a sede da Instituição.

2.1.2.6. Carreira Profissional

A primeira atuação prática do Coordenador 1 foi no ensino de crianças portadoras de necessidades especiais, que ocorreu ainda durante sua graduação em pedagogia. No percurso de sua carreira atuou como professora, coordenadora do ensino básico e atualmente coordena o curso superior de pedagogia. No início da carreira percebia uma elevada cobrança e reprovação de sua atuação profissional no ambiente escolar, o que se pode justificar como reflexo das formações de professores que não os prepara para a prática profissional. Na visão de Barreto (2015), o modelo formativo brasileiro de professores mantém permanências de períodos passados que ressaltam os desequilíbrios históricos dos currículos das licenciaturas, mesmo frente às reformas educacionais ocorridas a formação ainda é generalista, nomeadamente nos cursos de pedagogia.

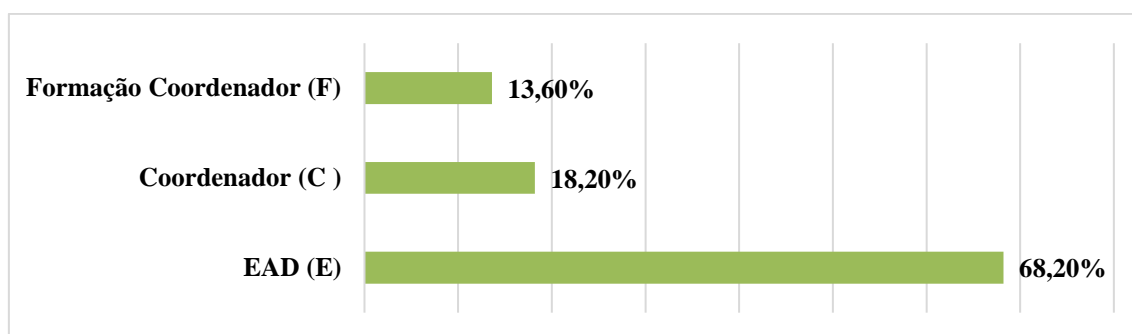
2.2. Síntese da Entrevista ao Coordenador 2

O Coordenador 2 que, na Instituição investigada, coordenada os cursos de geografia e história concedeu entrevista no dia 19/03/2018, a duração do áudio de gravação da entrevista foi de 29 minutos e 42 segundos (29'42''), que, transcrito, resultou no documento de análise deste estudo. A análise de conteúdo realizada no texto da entrevista identificou 44 unidades de sentido, divididas em 3 categorias, que passaram então a se subdividirem em 17 subcategorias.

2.2.1. Apresentação dos Resultados

O Gráfico 2 apresenta o percentual de frequência das categorias identificadas no texto analisado.

Gráfico 2 – Frequência das Categorias Entrevista Coordenador 2



Em relação aos objetivos de obtenção de informações e resultados propostos no roteiro de entrevista, o obtido com o Coordenador 2 se apresentou como satisfatório e subsidiou análises que permitiram caracterizar como ocorre a formação inicial de professores do curso de história na modalidade a distância, assim como a aplicabilidade das TIC no desenvolvimento desta formação superior, que forma professores habilitados para o ensino de história, que atuarão no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Tabela 12 – Categorias EAD, Coordenador e Formação Coordenador

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Percentagem
Características do curso de formação inicial de professores no curso de história modalidade a distância	EAD (E)	Disciplina TIC	EA	2	Frequência da categoria no texto: 30 - Percentagem: 68,2%
		Aula inaugural	EB	1	
		Ideia de utilização de games	EC	1	
		Infraestrutura	ED	1	
		Percepção de tempo	EE	1	
		Polos regionais estrangeiros	EF	2	
		Atividades práticas	EG	2	
		Inovações pedagógicas no curso	EH	7	
		Tempo das videoaulas	EI	4	
		Acompanhamento dos alunos	EJ	2	
		Provas	EK	4	
		Material didático	EL	3	
Características da atuação do coordenador no curso de história	Coordenador (C)	Grupo WhatsApp	CA	7	Frequência da categoria no texto: 8 - Percentagem: 18,2%
		Avaliar por meio de nota	CB	1	
Características da formação inicial do coordenador	Formação Coordenador (F)	Acesso a equipamentos de informática	FA	2	Frequência da categoria no texto: 6 - Percentagem: 13,6%
		Acesso ao material didático por meio das tecnologias	FB	2	
		Visão das tecnologias durante graduação	FC	2	

A categoria EAD, a de maior frequência na entrevista, concentrou informações referente às características da oferta formativa dada pela Instituição aos alunos do curso de história na modalidade a distância. As estratégias de inovação pedagógica, a revisão de tempo nas videoaulas e as aplicações de avaliações junto aos alunos tiveram maior destaque relativo às suas frequências. Destaca-se que, as estratégias de inovação pedagógica, resultam de iniciativas do Coordenador 2 e não obrigatoriamente refletem ações integradas da Instituição.

Na categoria Coordenador, as informações se centraram nas características da atuação do Coordenador 2, em relação ao curso de história em regime a distância. Os grupos de debate e estudos mantidos pelo Coordenador 2 por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp destacou-se por apresentar maior frequência. Os grupos criados pelo Coordenador 2 são uma alternativa de ensino ao ambiente virtual do curso de história, que conta com mecanismos de comunicação com os alunos, contudo em virtude das boas respostas pedagógicas obtidas pelo Coordenador 2, junto aos alunos participantes dos grupos, estes se tornaram um meio “não oficial” de aplicabilidade das TIC nos métodos de ensino e aprendizagem do curso em questão.

As informações levantadas na categoria Formação Coordenador reportaram os assuntos ligados ao período da formação inicial do Coordenador 2, que expôs durante a entrevista o modo de obtenção de materiais didáticos utilizados em sua formação e suas percepções acerca das tecnologias digitais, no período de estudante de graduação em história.

2.2.2. Apresentação das Sínteses

Neste tópico são apresentadas as sínteses das categorias identificadas na entrevista do Coordenador 2, dispostas em ordem decrescente em relação a frequência no texto.

2.2.2.1. EAD

Relativo a UC que aborda a temática das TIC e suas aplicações pedagógicas na formação inicial dos professores de história da Instituição, segundo o Coordenador 2 a UC ocorre no primeiro semestre do curso, intitulada de Tecnologias Educacionais EAD, contudo, não apresenta integração com as demais UC do curso, ainda segundo o Coordenador 2, há uma aula inaugural para esclarecer aos alunos as funções existentes no

ambiente virtual, que sustenta o ensino em regime a distância do curso de história, que é conduzida por um técnico da área de informática, responsável pelo ambiente virtual.

O Coordenador 2 demonstrou interesse na implementação de games como uma opção pedagógica de ensino no curso de história, mas a intenção ainda era incipiente e naquele momento era uma ideia a ser desenvolvida. O coordenador considera, que o desenvolvimento de algumas inovações metodológicas ainda não é possível de serem implementadas na modalidade a distância do curso, o que considera como uma falta de maturidade do regime a distância.

Ao exemplificar o que poderia ser viável para mudanças no curso que coordenada relatou uma experiência realizada com o apoio de outros professores, para a produção de um áudio que abordava todo o conteúdo de uma UC do curso, de maneira informal pois o áudio reproduzia um bate papo entre os professores que debatiam sobre os temas teóricos da UC em questão. Considerou positivo o resultado desta experiência com os alunos, mas evidenciou que nem sempre suas ideias e estratégias são fáceis de serem aplicadas, em virtude de alguns impasses que encontra na Instituição, que se mostra administrativamente com gestão das decisões fragmentadas em virtude de uma hierarquização bastante acentuada. De acordo com Gatti & Barreto (2009), dentre os desafios a inovação da formação inicial de professores, em sua maior parte está colocado para as IES, que deveriam poder contar com uma legislação mais direcionada aos interesses formativos. Para as autoras um caminho possível é a combinação de forças entre gestores, professores e IES.

Uma das opiniões que o Coordenador 2 possui em relação à comunicação com os alunos em cursos de regime a distância, em particular o curso de história que coordena, é de que a percepção de tempo que o aluno possui é de um certo imediatismo, para que professores e coordenação respondam aos questionamentos, dúvidas e demais pedidos feitos por meio do ambiente virtual ou por e-mails, nas suas considerações acredita que estes pedidos de alunos devem ser respondidos rapidamente, pois uma resposta tardia pode passar a impressão de ausência do professor ou tutor no ambiente virtual, gerando insegurança em relação ao curso e sua funcionalidade. O ambiente virtual oferece para isso alguns mecanismos de controle para professores e coordenação, pois permite visualizações das ações do aluno na plataforma educativo, tais como: números de vezes que acessou, que conteúdo acessou e o tempo de permanência que dedicou aos estudos online.

Essa funcionalidade de monitoramento do ambiente virtual, para acompanhar as ações dos estudantes permitiu ao Coordenador 2 a reavaliação do tempo das videoaulas, que antes da reformulação eram de aproximadamente 45 minutos, mas que, atualmente, limitaram-se em 15 minutos de duração, essa mudança ocorreu em virtude do monitoramento do ambiente virtual que foi constatado que os alunos só assistiam as videoaulas por um tempo médio de 10 a 15 minutos. Assim como foram reformulados os vídeos o Coordenador 2 considera que o material didático oferecido no curso deve passar por mais reformulações, mesmo com redução do tempo de duração das videoaulas, ainda é necessário encontrar um modo de fazer as aulas gravadas em vídeo deixarem de ser semelhantes as aulas presenciais, as quais os professores, por não terem outra referência, acabam as reproduzindo nos vídeos que gravam. Para o coordenador é preciso encontrar um modelo mais adequado para o regime a distância. Em relação ao material didático textual, o Coordenador 2 inclui um maior número de conteúdo/páginas, entretanto, para tais mudanças enfrenta a fragmentação das decisões na Instituição, mas informa que em relação ao material textual conseguiu alguns avanços na reformulação, ampliando o número de páginas em sua gestão como coordenador. A busca que o Coordenador 2 faz para implementar melhorias nos materiais didáticos do curso e o desejo de estabelecer um caminho que não se assemelhe ao modo presencial de dar aulas é apontado por Leite & Ribeiro (2012), quando afirmam que para o estabelecimento do domínio com as TIC na educação e sua aplicabilidade pedagógica, não pode se resumir apenas ao conhecimento de suas aplicabilidades educativas, mas também deve possuir habilidades com as facetas tecnológicas e pedagógicas.

De acordo com o Coordenador 2, os polos regionais mantidos pela Instituição para atender os alunos dos cursos em regime a distância estão distribuídos em diversas localidades pelo país e em alguns países estrangeiros, escolhidos por concentrarem grande número de emigrantes brasileiros – público/aluno da Instituição. A infraestrutura oferecida aos alunos nos polos brasileiros conta com computadores disponíveis para utilização dos estudantes e biblioteca física para consultas e pesquisas, entretanto é verificado pouca utilização desta infraestrutura por parte dos alunos. É nos polos regionais que são realizadas as provas de avaliação on-line do curso de história e dos demais cursos oferecidos a distância pela instituição, a duração das provas é entre 2 e 3 horas, e contam com o acompanhamento dos tutores locais que, por vezes, fazem vistas grossas para a situações de cola nas avaliações.

No curso de história, que forma professores habilitados nesta disciplina a única atividade prática em sala de aula se restringe ao estágio supervisionado obrigatório, que possui carga horária dedicada a esta atividade de 400 horas. Entretanto, para o Coordenador 2, algumas outras atividades dedicadas para realização de atividades como pesquisas históricas podem ser consideradas como atividades práticas do curso, porém estas atividades são voltadas para a atuação profissional de historiador e não de professor.

2.2.2.2. Coordenador

No curso de história em diversas turmas são mantidos pelo Coordenador 2, que também atua como professor, vários grupos de comunicação por mensagens instantâneas (WhatsApp) formado por alunos. Estes grupos vão além dos recursos de comunicação disponível no ambiente virtual do curso e vão de encontro com um meio de comunicação de voz, texto e vídeo já bastante difundidos por meio dos aparelhos móveis. Nestes grupos habitualmente o coordenador grava mensagens de áudios para resolver dúvidas colocadas pelos estudantes relativas ao curso ou sobre algum tema específico das UC. O alcance dos grupos de comunicação instantânea, espontaneamente acabaram se mostrando como um meio de aproximação entre os alunos, que segundo o Coordenador 2, acabaram descobrindo que estavam próximos fisicamente e marcaram um encontro de confraternização. Conclui o Coordenador 2, que os grupos por ele mantidos têm se demonstrado com boa efetividade das TIC aplicadas no ensino e aprendizagem do curso de história. Em consonância ao abordado pelo Coordenador 2 em sua entrevista, Leite & Ribeiro (2012) indicam que as TIC como instrumento de elevação dos métodos de ensino e aprendizagem requerem um processo de apropriação, tanto por parte de futuros professores como daqueles já atuantes, processo este que não se alcança em curto espaço de tempo, mas que na experiência de grupos de mensagens instantâneas praticada pelo Coordenador 2 apresentam um processo de apropriação que os autores recomendam como adequado e desejável.

O Coordenador 2, ao opinar em relação as provas que avaliam os alunos do curso, considera que para avaliar o aprendizado dos estudantes unicamente por meio das notas obtidas nas provas é bastante difícil e, por vezes, até mesmo subjetivo. No seu conceito de aprendizado, considera que ele ocorre com o tempo e um modo de mensuração são as demandas que estudante receberá nas situações profissionais futuras, quando considera que neste momento são empregados os conhecimentos que adquiriu.

2.2.2.3. Formação Coordenador

O Coordenador 2 no período em que era estudante de graduação de história pode ter acesso a um computador pessoal, apenas algum tempo depois de iniciar o curso, contudo revelou que fez bastante uso das tecnologias por meio de videoaulas no Youtube, as quais considera que contribuíram significativamente com sua formação. Além das videoaulas a obtenção com baixo custo de livros e textos acadêmicos foram alcançados por meio de downloads que realizava no Emule, portanto considera, que foi um aluno que teve efetividade das TIC em sua formação como professor. Ao descrever um pouco de sua formação o Coordenador 2 relata que observava seus professores na graduação utilizarem os computadores se fossem máquinas de escrever, sem perceber qualquer outra funcionalidade nestes equipamentos além da produção de textos; também percebia que as perspectivas pedagógicas em relação as TIC de seus professores era um tanto equivocada, pois consideravam que ao apresentarem sua aula por meio de um datashow exibindo textos ou arquivos multimídia estariam inovando pedagogicamente com as TIC. Relativo ao informado pelo Coordenador 2 a respeito da atitude seus professores de graduação, Camas et al. (2013) explicam, que a intimidade com que as novas gerações se portam com as tecnologias digitais, as quais o acesso à dispositivos eletrônicos é quase que um bem de primeira necessidade, deixa claro que qualquer instância que tenha desejo de alcança-los deve considerar que para ser ouvido e ter relevância deverá estar em alinhamento com o universo das TIC.

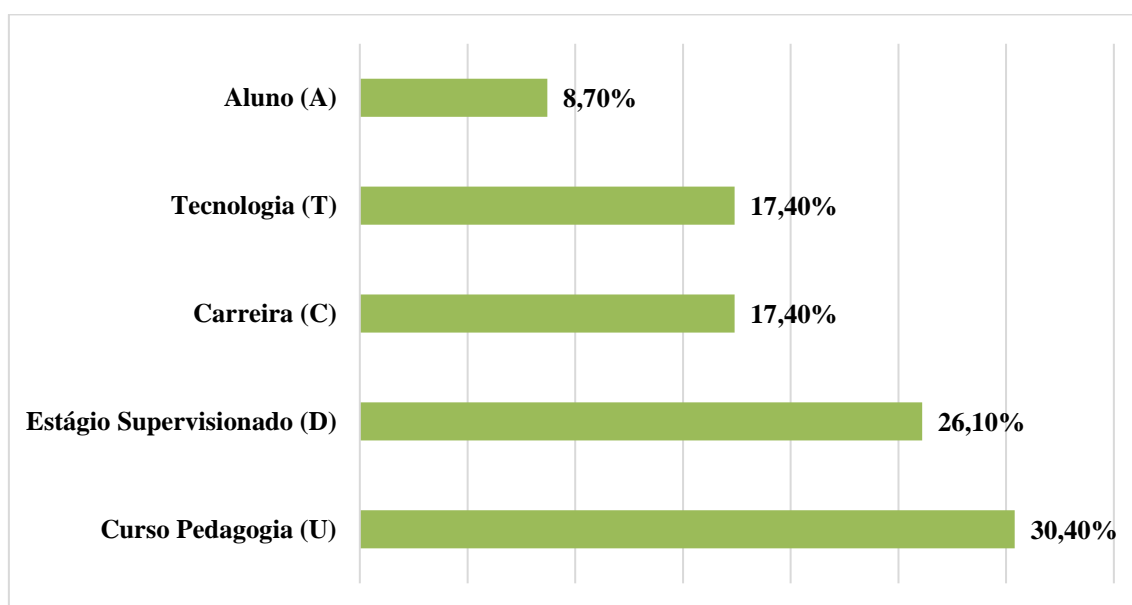
2.3. Síntese da Entrevista ao Aluno 1

A aluna do curso de pedagogia em regime a distância, identificada no estudo como Aluno 1, concedeu entrevista no dia 20/03/2018, a duração do áudio de gravação da entrevista foi de 18 minutos e 58 segundos (18'58''), que foi transcrito e resultou no documento de análise deste estudo. A análise de conteúdo realizada no texto da entrevista identificou 46 unidades de sentido, divididas em 5 categorias, que passaram então a se subdividirem em 18 subcategorias.

2.3.1. Apresentação dos Resultados

O Gráfico 3 apresenta o percentual de frequência das categorias identificadas no texto analisado.

Gráfico 3 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 1



Em relação ao atendimento dos objetivos de obtenção de informações propostos no roteiro de entrevista, as obtidas com o Aluno 1 se apresentou satisfatório e subsidiou análises que permitiram caracterizar como ocorre a formação inicial de professores do curso de pedagogia na modalidade a distância, assim como a aplicabilidade das TIC no desenvolvimento desta formação de professores.

Tabela 13 – Categoria Curso Pedagogia

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Porcentagem
Características do curso de pedagogia regime a distância	Curso pedagogia (U)	Carência de prática docente	UC	2	Frequência da categoria no texto: 14 - Porcentagem: 30,4%
		Ausência de disciplina TIC	UA	4	
		Atividades com tecnologia	UT	2	
		Pesquisa de conclusão de curso	UP	2	
		Distanciamento da instituição	UB	1	
		Avaliações	UE	3	

Na categoria Curso Pedagogia foram relatadas pelo Aluno 1 informações referentes às características da oferta formativa dada pela Instituição aos alunos do curso de pedagogia na modalidade a distância. A ausência de uma disciplina voltada para o desenvolvimento educativo com as TIC e o modo de avaliação dos alunos no curso.

Tabela 14 – Categoria Estágio Supervisionado

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Porcentagem
Características da atividade prática realizada pelo aluno	Estágio supervisionado (D)	Ausência de tecnologia	DA	3	Frequência da categoria no texto: 12 - Porcentagem: 26,1%
		Características do estágio	DC	3	
		Questões socioeconômicas	DQ	3	
		Equipe docente e inclusão de PNE	DF	3	

A categoria Estágio Supervisionado coletou informações do Aluno 1 em relação às características das atividades práticas obrigatórias nos cursos de formação inicial de professores, abordando aspectos de ausência de espaço e equipamentos voltados para o uso de informática, as etapas e características dos estágios realizadas pelo Aluno 1, os aspectos socioeconômicos dos alunos de escolas públicas e desafios para inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Tabela 15 – Categorias Carreira, Tecnologia e Aluno

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Porcentagem
Expectativas relativas à carreira docente	Carreira (C)	Perspectivas	CP	3	Frequência da categoria no texto: 8 - Porcentagem: 17,4%
		Insegurança	CI	3	
		Questões sociais	CQ	2	
Perspectivas das tecnologias de acordo com a visão do aluno	Tecnologia (T)	Uso educacional	TU	5	Frequência da categoria no texto: 8 - Porcentagem: 17,4%
		Aprimoramento	TP	3	
Características do aluno em relação a sua formação	Aluno (A)	Formação	AF	1	Frequência da categoria no texto: 4 - Porcentagem: 8,7%
		Incertezas quanto às especializações	AI	1	
		Modo de estudo com utilização das tecnologias	AA	2	

As categorias Carreira, Tecnologia e Aluno, identificadas na entrevista do Aluno 1 apresentaram em seu conjunto informações relativas às intenções profissionais da entrevistada, algumas inseguranças que possui para ingressar na carreira docente e aspectos sociais que considera relevante sobre os alunos que no futuro atuará como professora. As inseguranças do Aluno 1 em relação a aplicação educacional das TIC e a necessidade de um aprimoramento dos estudos em função do emprego das TIC nas suas futuras práticas pedagógicas, assim como suas características como aluna de graduação

de pedagogia relatando uma formação anterior na área de recursos humanos, o desejo de continuar aprimoramento seus estudos por vias acadêmicas e o modo como utiliza as tecnologias para o desenvolvimento das atividades de sua graduação, complementaram os conteúdos informacionais das categorias.

2.3.2. Apresentação das Sínteses

2.3.2.1. Curso Pedagogia

Na avaliação do Aluno 1 há uma distância entre os conhecimentos teóricos obtidos na graduação em pedagogia em relação a atuação na prática docente, das quais sente dificuldade em verificar a aplicabilidade de algumas teorias no cotidiano como professora. Verificou também que o curso não apresenta uma uniformidade relativo o modo como os professores abordam os temas estudados, considerando que alguns professores oferecem aulas e atividades mais elaboradas onde consegue perceber um melhor planejamento da unidade curricular (UC) e outros o fazem de maneira mais simplificada e tradicional. Para Tardif (2002) a percepção de distanciamento entre teoria e prática apontada pelo Aluno 1, refere-se a um fenômeno justificado por um sentindo mais amplo, que intitula de “crise da perícia profissional”, que na atualidade tem colocado em questionamento os saberes profissionais e os conhecimentos obtidos pelos estudantes (futuros profissionais) nas universidades, tais questionamentos das profissões acentuam-se naquelas exercidas diretamente com o humano, a exemplo da docência.

O Aluno 1 quando abordado sobre a presença de uma disciplina voltada para o uso educativo das TIC, informou que o curso não ofereceu nenhuma UC que apresentasse este tema, contudo relatou sobre uma UC de ensino de matemática que orientou suas atividades pedagógicas para o uso de jogos virtuais que poderiam ser inseridos nas aulas, em sua opinião o uso de games nas aulas se revelaram um modo de tornar as aulas mais estimulantes para os alunos e poderiam auxiliar no aprendizado.

Mesmo contando com sala de informática e biblioteca oferecidas pela Instituição o Aluno 1 opta por realizar seus estudos inteiramente fora da Instituição, o único momento em que se dirige para a Instituição é para fazer as provas que são realizadas de modo presencial em computador oferecido na sede da Instituição. Como modo de estudos o Aluno 1 até a data de realização das provas procede do seguinte modo: lê os materiais

disponibilizados, assiste as videoaulas e desenvolve atividades das UC do curso, ao fim do período da UC faz o agendamento das provas.

No momento da entrevista o Aluno 1 informou, que está cursando os anos finais de sua graduação, tinha iniciado seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem investigação voltada para o tema das crianças autistas. Reportou que inicialmente encontrou certa dificuldade em selecionar a bibliografia de referência sobre o assunto, mas depois ao aprofundar mais sua pesquisa percebeu se tratar de uma temática atual que já começa a ter maior repercussão no ramo da educação. Em virtude de sua investigação com crianças portadoras de necessidades especiais buscará em seu próximo estágio obrigatório, escolas que prestam atendimento para estes alunos, assim poderá aprofundar em sentido prático seus conhecimentos no tema e auxiliar na inclusão escolar destas crianças, já que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, nas escolas brasileiras.

2.3.2.2. Estágio Supervisionado

Nas atividades práticas realizadas pelo Aluno 1, até o momento da entrevista, havia estagiado em salas de berçários, maternal e pré-escola, restando ainda realizar suas observações de estágio nas salas de aula do Ensino Fundamental I, com alunos de um pouco mais idade (entre 6 e 10 anos de idade). Informou que nas salas onde esteve cada professor era responsável por aproximadamente 7 crianças de berçário e, aproximadamente, 20 alunos nas salas de maternal e da pré-escola. Na opinião da aluna os estágios estão lhe permitindo alcançar noções mais consistentes das práticas docentes e modo de funcionamento das escolas.

Uma característica das escolas da rede pública de ensino, relatada pelo Aluno 1 é a ausência das tecnologias, tanto no que se refere a um espaço físico as conhecidas salas de informática, quanto em relação à disponibilização de equipamentos como computadores, esta ausência mencionada ocorre mesmo em uma escola recentemente construída, que não planejou estes espaços para alunos e professores desenvolverem atividades. Nestas mesmas escolas o Aluno 1 também percebeu que os alunos não portavam aparelhos celulares ou qualquer outro equipamento de informática, mas argumentou que são escolas que atendem bairros carentes do município e atribuiu esta ausência aos baixos recursos financeiros das famílias das crianças, que as tornam, muitas vezes, carentes não apenas no aspecto material, mas também emocional. O documento Metas Educativas 2021 da

OEI menciona que a média de escolas latino-americanas, que possuem sala de informática com computadores disponíveis é de 37,1%, gerando uma média de 15,8 computadores por escola (Organização dos Estados Ibero-americanos, 2008), tais dados reforçam o observado pelo Aluno 1 nas escolas que realizou os estágios.

Outra observação em relação as escolas que relatou o Aluno 1 é que mesmo não tendo atuado no estágio supervisionado com alunos portadores de necessidades especiais, reforçou a importância da inclusão destes alunos no ambiente escolar, inclusive no aspecto de infraestrutura para receber estes alunos, o que não observou existir nas escolas que realizou os estágios até o momento.

2.3.2.3. Carreira

O Aluno 1, durante a entrevista, demonstrou desejo em ingressar na carreira profissional como professora e destacou seus planos de ingresso por meio de um concurso público, pois considera que a experiência profissional de que necessita só poderá ser alcançada na atuação profissional, o concurso público é uma meta que possui, porém, até conseguir aprovação, pretende atuar, mesmo que em curto período, em alguma escola que lhe ofereça a vaga, preferindo que a escola seja pública onde considera que poderá conhecer a diversidade e os desafios que enriquecerão sua carreira profissional. Gera insegurança nas suas intenções de carreira, o sentimento de despreparo que possui para atuar em sala de aula, alegando que os estágios obrigatórios que realizou não foram suficientes para lhe conferir segurança na atuação profissional docente. Crê que muitos desafios deverão ser enfrentados no início de sua carreira, principalmente se alcançar seu desejo de ser professora de crianças portadoras de necessidades especiais. O sentimento de despreparo do Aluno 1 para ingressar na carreira docente é apresentado por Barreto (2015), Gatti, (2014), Nóvoa, (2007) e Tardif, (2000), quando afirmam que a formação oferecida aos futuros professores é direcionada para a teoria ou para a metodologia, desprezando aspectos práticos da formação de professores. Este modelo formativo não privilegia o aprendizado do “saber fazer” e sua ausência gera dificuldades aos professores recém-ingressados na profissão, pois não encontram os meios na atuação em sala de aula, que os permita codificar a teoria e a metodologia aprendidas, de maneira que possam aplicá-las na prática profissional. Nóvoa defende que uma possível alternativa para esta condição é uma formação inicial de professores centrada na prática, na reflexão e nas

análises destas práticas, que segundo o autor “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

O Aluno 1 indicou possuir um elevado envolvimento emocional com os alunos, pois apresentou muita preocupação com aqueles provenientes de famílias desestruturadas e com poucos recursos financeiros, em sua avaliação, muitos destes alunos só encontram afeto em sua infância no período em que frequentam a escola.

2.3.2.4. Tecnologia

No que concebe como efetividade das TIC na educação, o Aluno 1, considera que as aulas intermediadas pelas tecnologias são mais atrativas e coerentes com a atual realidade social na qual as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas, porém quando questionado sobre atividades que poderia empregar na sua atuação docente fazendo uso pedagógico das TIC, não soube indicar meios práticos de fazer tal inserção, argumentando que as realidades vivenciadas nas escolas não propiciam tais ações educativas, devido à falta de espaço e equipamentos, que ainda se somam as questões de infraestrutura e sua avaliação de despreparo para desenvolver o uso pedagógico das TIC. Os autores Almeida & Silva (2011), Camas et al. (2013) e Frizon et al. (2015), relacionam que dos inúmeros desafios a serem vencidos na formação inicial de professores é importante que os futuros professores consigam compreender os potenciais tecnológicos das TIC e façam uso eficaz de suas potencialidades pedagógicas, porém, para tal efetividade, a ação docente deverá se desenvolver nas universidades de modo a orientar os futuros professores a atuarem de forma reflexiva e crítica, apropriando-se didaticamente dos usos possíveis das tecnologias.

O Aluno 1 no aspecto positivo a vê na consciência de não se sentir preparado para empreender aulas com auxílio das TIC, expôs a necessidade de se aprimorar por meio de estudos em cursos além da graduação, para alcançar maior segurança em relação a estratégias pedagógicas, que possibilitem a integração das TIC ao conhecimento teórico que obteve no curso de pedagogia, pois percebe que deverá se aprofundar nos conhecimentos relativos às tecnologias digitais, para dirimir as inseguranças que possui sobre o assunto, alcançando assim, um melhor desenvolvimento de sua carreira profissional, pois conclui que, mais cedo ou mais tarde, será cobrado a desenvolver algum trabalho pedagógico com as TIC.

2.3.2.5. Aluno

O Aluno 1, antes de iniciar o curso de pedagogia, contava com uma formação anterior na área de recursos humanos, no momento da entrevista revelou que deseja seguir estudando nos temas da educação e indicou que a pós-graduação está em seus planos, mas ainda não saberia dizer se uma especialização (*lato sensu*) ou mestrado acadêmico (*stricto sensu*), ao certo só pode dizer que está empenhado no tema de crianças portadoras de necessidades especiais, concluiu informando que o modo como desenvolve seus estudos no curso de pedagogia, onde indicou que além do material didático disponibilizado no ambiente virtual do curso (textos e vídeos), sua rotina de leitura é essencialmente os artigos acadêmicos, os quais obtém por meio de pesquisas realizadas na internet, as aplicações tecnológicas que utiliza frequentemente para estudar é o editor de texto word.

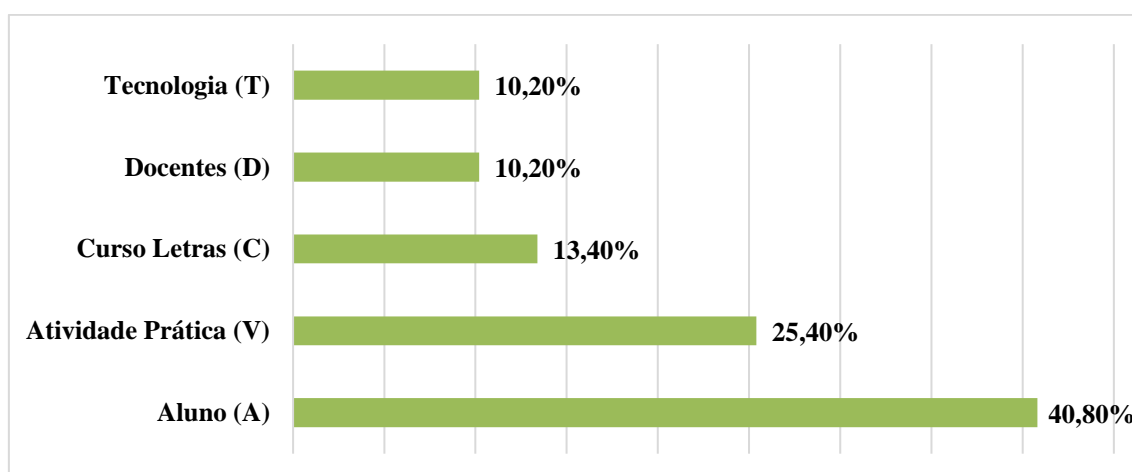
2.4. Síntese da Entrevista ao Aluno 2

A aluna do curso de letras em regime a distância, identificada no estudo como Aluno 2 concedeu entrevista no dia 20/03/2018, a duração do áudio de gravação da entrevista foi de 21 minutos e 52 segundos (21'52''), que foi transcrito e resultou no documento de análise deste estudo. A análise de conteúdo realizada no texto da entrevista identificou 59 unidades de sentido, divididas em 5 categorias, que passaram então a se subdividirem em 18 subcategorias.

2.4.1. Apresentação dos Resultados

O Gráfico 4 apresenta o percentual de frequência das categorias identificadas no texto analisado.

Gráfico 4 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 2



Relativo aos objetivos de obtenção de informações e dados propostos no roteiro de entrevista, o obtido com o Aluno 2 se apresentou como satisfatório e subsidiou análises que permitiram caracterizar como ocorre a formação inicial de professores do curso de letras na modalidade a distância, assim como a aplicabilidade das TIC no desenvolvimento desta formação superior.

Tabela 16 – *Categorias Aluno, Atividade Prática, Curso Letras, Docentes e Tecnologia*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Porcentagem
Características do Aluno 2	Aluno (A)	Perfil	AP	1	Frequência da categoria no texto: 24 -Porcentagem: 40,8%
		Adepta da escola tradicional	AA	5	
		Sem intenção da carreira docente	AS	4	
		Percepção de não acompanhar novas gerações	AN	4	
		Atividade com filhos	AF	1	
		Método de estudo	AT	8	
		Inspiração em professor	AW	1	
Relatos do Aluno 2 em relação as suas observações nos estágios supervisionados	Atividade Prática (V)	Estágio supervisionado	VE	6	Frequência da categoria no texto: 15 -Porcentagem: 25,4%
		Ausência de tecnologia	VU	9	
Percepções do Aluno 2 em relação ao curso de letras	Curso Letras (C)	Disciplina TIC	CD	3	Frequência da categoria no texto: 8 -Porcentagem: 13,4%
		Atividades	CA	2	
		Infraestrutura da instituição	CI	3	
Percepções do Aluno 2 acerca da formação de professores	Docentes (D)	Formação para TIC	DF	2	Frequência da categoria no texto: 6 -Porcentagem: 10,2%
		TIC e faixa etária	DT	1	
		Tipos de formação	DI	3	
Considerações do Aluno 2 em relação as TIC	Tecnologia (T)	Uso das tecnologias	TC	3	Frequência da categoria no texto: 6 -Porcentagem: 10,2%
		Mudança na forma de ensino	TM	3	

Conforme identificado o Aluno 2 abordou temas em sua entrevista que tratavam do de suas características como estudante das quais revelou ser adepta da escola tradicional, possuir pouca afinidade com aplicações tecnológicas com fins educativos e que não possui intenção de se tornar professora. Na sua opinião percebe que possui uma certa dificuldade em acompanhar as mudanças das novas gerações, mas se disse uma entusiasta da educação e se atualmente cursa letras foi por inspiração em um professor que a motivou.

Suas impressões acerca dos estágios supervisionados que já realizou têm destaque na ausência de respaldo ao professor, para que ele desenvolva seu trabalho nas escolas públicas, faz algumas comparações com escolas privadas onde seus filhos estudam e conclui que a escola pública brasileira enfrenta diversos desafios para a melhoria do ensino, em relação as TIC não observou nem espaço e nem equipamentos para que os professores pudessem implementar atividades com tecnologias nas escolas onde esteve, por ocasião do estágio.

Ao comentar sobre uma unidade curricular (UC) que abordasse estratégias pedagógicas das TIC no curso de letras informou que a existente no curso de letras teve função de ensinar as estruturas de hardware de computadores e que as demais UC do curso focam no ensino teórico proposto para a formação em letras, sem qualquer integração destes conhecimentos com a aplicabilidade das TIC no ramo da educação. Sobre a infraestrutura oferecida pela Instituição, que faz uso em dias de prova e para consulta na biblioteca, mostrou-se satisfeita.

O Aluno 2 crê que a formação para aplicação pedagógica com as TIC precisa ser efetivada na formação inicial e continuada de professores, pois usa como parâmetro o curso que estuda pelo qual não se sente preparada para atuar com tecnologias em sala de aula. Posicionou-se sobre a atual formação de professores de maneira conservadora, pois, em sua opinião, a formação dos antigos professores era melhor, hoje verifica uma falta de vocação e amor pela profissão, assim como considera que os cursos a distância são um meio acessível para qualquer pessoa se tornar professor, ter um curso superior e não necessariamente desejar a carreira docente.

Sobre o uso de tecnologias para o ensino e aprendizagem o Aluno 2 considera que esta mudança na forma de ensinar e aprender retirou a relação humana entre aluno e professor, estes que não interagem mais como antes. Em sua rotina as tecnologias são presentes, contudo, não saberia como proceder caso precisasse aplicar as TIC para ensinar seus alunos.

2.4.2. Apresentação das Sínteses

2.4.2.1. Aluno

Relativo às práticas de ensino dos professores o Aluno 2 acredita que o contato pessoal entre professor e aluno é mais efetivo na modalidade de ensino presencial, pois

considera que dúvidas e questionamentos são sanados de modo imediato, assim como defende metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem alegando que, na atualidade, há uma ausência de emoção nas práticas profissionais dos professores e que os antigos professores aplicavam mais criatividade nos modos de ensinar.

A construção de uma carreira docente não faz parte dos planos do Aluno 2, que cursa letras em virtude do desejo de manter contato com os estudos e a leitura, evitando assim, o ócio mental e como forma de romper com sua rotina de trabalho e familiar, os conhecimentos adquiridos na graduação em letras pretende aplicar na formação dos filhos auxiliando e orientando seus estudos em seu lar.

Sobre aplicabilidade das TIC em uma eventual possibilidade de ingresso na carreira docente o Aluno 2 afirma que teria dificuldades em aplicar de modo pedagógico alguma atividade de sala de aula que envolvesse o uso das tecnologias, pois possui a percepção de não conseguir acompanhar as novas gerações usando como comparativo seus colegas de curso mais jovens, os quais na sua visão apresentam maior facilidade para compreender e fazerem uso pedagógico das TIC na carreira de professor.

Em seu modo de estudar no curso de letras o Aluno 2 diversifica os materiais de leitura complementando o material didático que o curso oferece aos artigos acadêmicos que obtém por meio de downloads em sites especializados, dos quais faz um filtro pessoal sobre os temas que deseja estudar, sempre na tentativa de complementar suas ideias já predefinidas acerca do que considera útil à sua formação. Com clara preferência ao modo de contato direto com seus professores, quando possui dúvidas faz uso de ligações telefônicas para os professores a fim de sanar dúvidas e direcionar algumas atividades propostas pelo curso. Seus principais locais de pesquisa na rede para obtenção de material complementar aos seus estudos estão no site de pesquisas do Google e no YouTube no qual pode assistir videoaulas e apresentações de temas de seu interesse.

O modo de pensar do Aluno 2 a respeito das tecnologias e da valorização que dá aos professores das antigas gerações é exposto por Wideen et al. (1998 conforme citado em Tardif, 2000, p. 13), ao afirmar que nos Estados Unidos é reconhecido, que os conhecimentos ofertados aos alunos futuros docentes nas IES, durante as suas formações iniciais, não são capazes de mudar ou abalar os conhecimentos que foram adquiridos durante seu histórico de vida, não se percebem mudanças em suas crenças anteriores sobre a profissão docente, assim, sem a devida atenção a este fato é natural que a primeira ação

profissional deste professor será a de reproduzir o comportamento que vivenciou durante a vida como estudante, na formação educacional básica.

2.4.2.2. Atividade Prática

Nas observações do Aluno 2, que por estar nos anos finais do curso de letras já realizou três estágios supervisionados, em escolas diferentes escolas da rede pública de ensino, dos quais descreve suas percepções da seguinte maneira: há uma certa apatia dos alunos ao realizarem as atividades propostas pelo professor, as escolas onde esteve não tinham nenhum espaço ou equipamento de acesso às tecnologias, que quando posta em comparação com escolas privadas, que oferecem infraestrutura, equipamentos e que subsidiam os professores do preparo necessário para a aplicabilidade pedagógica das TIC, emergem as injustiças sociais brasileiras. Pois para o aluno a escola pública é o local que mais se necessita de infraestrutura e aplicabilidade para as tecnologias, devido ao pouco acesso que os alunos possuem em suas casas em virtude de questões socioeconômicas, tal distanciamento entre escola pública e privada só acentuam a exclusão social e digital.

Do relatado pelo Aluno 2 a respeito da ausência de infraestrutura para as TIC nas escolas públicas que estagiou, Nóvoa (2007) indica, que para a atuação docente na atualidade os professores necessitam dar mais vigor em suas formações e estimular o desenvolvimento de novos caminhos de aplicação das TIC nas salas de aulas, caso contrário, estarão contribuindo com a exclusão social e digital, que nos países menos desenvolvidos já é bastante acentuado, o autor afirma que o papel do professor a favor da inclusão deve ser conduzido para:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (Nóvoa, 2007, p. 12).

Os estágios supervisionados ocorrem prioritariamente nas escolas da rede pública de ensino, pois segundo o Aluno 2 as escolas privadas não promovem nenhuma abertura para receberem estagiários da formação inicial de professores, complementa suas considerações em relação aos estágios ao constatar uma desvalorização dos docentes nas

escolas onde esteve, principalmente na falta de respaldo ao desenvolvimento do trabalho docente em situações em que professores acabam empenhando recursos financeiros pessoais, para implementar suas aulas com as TIC e até para questões mais básicas como os materiais para elaboração de cartazes.

2.4.2.3. Curso Letras

Na opinião do Aluno 2 a disciplina voltada para as TIC no curso de letras, que ocorreu no primeiro semestre letivo, abordou no seu conteúdo as estruturas de hardware de computadores, tratando sobre peças de composição de um computador e seus modos de funcionamento, para o aluno tratou-se de uma UC sem sentido algum, pois não conseguiu verificar a aplicabilidade prática ou pedagógica deste conhecimento oferecido. Nas demais UC cursadas, informou a ausência da integração pedagógica com as TIC, estas abordavam os conhecimentos teóricos requeridos para a formação em letras.

O Aluno 2 relatou que nas atividades propostas nas UC do curso (trabalhos, leituras...) os prazos para realização e entrega seguem de acordo com o que determina cada professor, não existindo uma regra entre as UC, alguns professores estipulam prazo determinado em dias específicos, enquanto outros preferem concentrar os recebimentos para a avaliarem ao fim do período estipulado para o desenvolvimento da UC.

Ao responder sobre a infraestrutura oferecida pela Instituição o Aluno 2 se referiu como satisfatória e elencou que faz uso da biblioteca da sede da Instituição para pesquisas em livros e os laboratórios de informática nos dias de realização das provas, sua única crítica foi com relação a conexão que, às vezes, é lenta e prejudica a navegação no ambiente virtual de realização das provas.

A falta de efetividade das TIC declarada pelo Aluno 2 no curso de letras, ocorrem em diversos âmbitos da educação, de acordo com Molin & Raabe (2015), que desenvolveram um estudo sobre o tema e constataram, que a falta de tempo dos professores, para o planejamento de atividades pedagógicas com as TIC, justificam-se por: uma carga horária elevada de trabalho, o modelo de organização curricular dividido por disciplinas, baixa velocidade de internet, falta de um profissional de informática no laboratório e limites de horários entre as disciplinas.

2.4.2.4. Docentes

O Aluno 2, ao expor suas opiniões sobre os professores, afirmou que considera que os professores mais antigos (com formação a bastante tempo e com maior experiência profissional) imprimem mais amor ao realizarem suas práticas profissionais docente e, acrescenta, que a atual formação inicial de professores passou por diversas mudanças, que incluiu a diminuição no tempo de formação, pois antes os professores cursavam o magistério (formação de nível médio) como primeira formação para acesso à carreira de professor e, após alguma experiência na profissão buscavam uma formação de curso de nível superior para consolidar sua formação e permanência na carreira. Para o Aluno 2 essa mudança sugere perda de qualidade na formação inicial de professores, assim como cria um diferencial entre os antigos e novos professores, conclui o aluno que atualmente é relativamente fácil se tornar um professor, basta possuir interesse e cursar uma formação superior na modalidade a distância.

Ainda valorizando os professores de formação mais antiga o Aluno 2, percebe que os professores com mais tempo de experiência na carreira ou com idade mais avançada, não possuem de fato dificuldades ou resistência em utilizar pedagogicamente as TIC, mas, sim, concebem o aprendizado com as tecnologias de uma maneira diferente. Mesmo assim, considera necessário que tanto os professores já atuantes e os novos profissionais da educação tenham uma formação adequada para a inserção da TIC no cotidiano de suas aulas, pois verifica uma elevada carência deste tipo de formação de maneira generalizada na classe profissional dos professores.

As considerações do Aluno 2 em relação a formação de professores na atualidade, que considera reduzida, sugerindo perda de qualidade, é definida por Rojo & Nogueira (2015) do seguinte modo: uma das características da formação de professores no Brasil é o modo apressado como ela ocorre, justificando-se no atendimento de urgências de formação, a exemplo da falta de professores habilitados em uma determinada área do conhecimento. De acordo com o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor) de 2009, uma ação emergencial visava atender a formação inicial e continuada de professores em atividade na rede pública de educação. A atuação do Parfor ocorre na formação de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, objetivando a formação de 330.000 novos professores, que atuavam na rede pública sem a adequada formação, para o exercício da profissão, assim, seria minimizado casos de professores que atuavam na rede pública de ensino sem formação de nível

universitário ou casos dos professores com graduação, que por necessidade ensinavam em áreas das quais não eram formados.

2.4.2.5. Tecnologia

Assim como milhões de pessoas ao redor do mundo, o Aluno 2 utiliza as tecnologias digitais na maior parte do seu dia, entretanto, alega encontrar dificuldades em ter que pensar nas aplicações pedagógicas das TIC prevendo situações de ensino e aprendizagem, pois tem a percepção de não possuir o conhecimento necessário para este tipo de emprego das tecnologias, sua insegurança se torna mais elevada principalmente ao saber que os alunos que encontraria nas salas de aula atualmente possuem uma natural intimidade com as TIC.

O Aluno 2 acredita que as TIC são capazes de promover o aprendizado e que novos caminhos para educação se abriram em virtude de sua utilização pedagógica, inclusive ao reconhecer que não estaria cursando letras se o curso não fosse na modalidade a distância. Contudo, faz algumas críticas em relação a elas, pois considera que as TIC não promovem a integração entre o professor e o aluno.

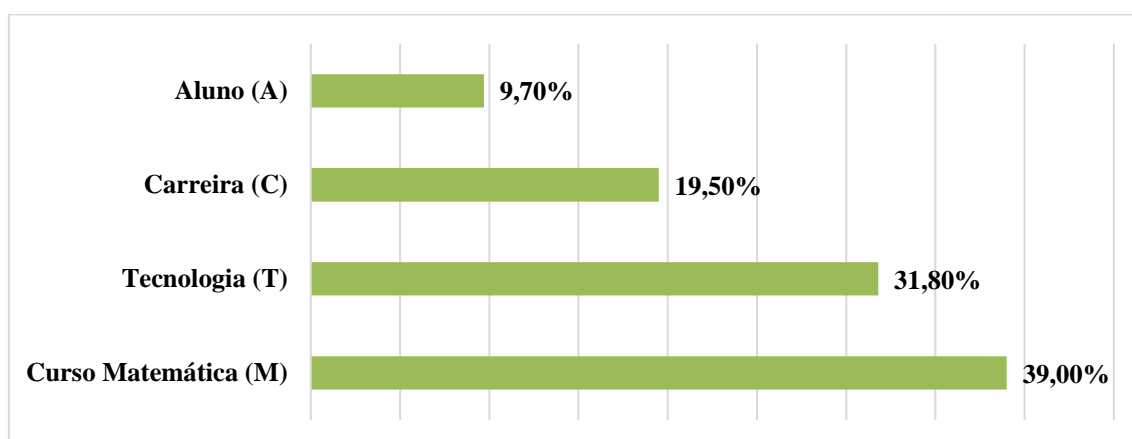
2.5. Síntese da Entrevista ao Aluno 3

O aluno do curso de matemática em regime a distância, identificado no estudo como Aluno 3 concedeu entrevista no dia 21/03/2018, a duração do áudio de gravação da entrevista foi de 14 minutos (14'00''), que foi transcrito e resultou no documento de análise deste estudo. A análise de conteúdo realizada no texto da entrevista identificou 41 unidades de sentido, divididas em 4 categorias, que passaram então a se subdividirem em 12 subcategorias.

2.5.1. Apresentação dos Resultados

O Gráfico 5 a seguir, apresenta o percentual de frequência das categorias identificadas no texto analisado.

Gráfico 5 – Frequência das Categorias Entrevista Aluno 3



Relativo aos objetivos de obtenção de informações propostos no roteiro de entrevista, o obtido com o Aluno 3 se apresentou como satisfatório e subsidiou análises que permitiram caracterizar como ocorre a formação inicial de professores do curso de matemática na modalidade a distância, assim como a aplicabilidade das TIC no desenvolvimento desta formação superior.

Tabela 17 – Categorias Curso Matemática, Tecnologia, Carreira e Aluno

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Códigos	Frequência	Porcentagem
Características do curso de Matemática modalidade a distância	Curso Matemática (M)	Disciplina TIC	MD	4	Frequência da categoria no texto: 16 - Porcentagem: 39%
		Satisfação com o curso	MS	7	
		Material didático	MM	2	
		Flexibilidade para estudar	MF	2	
		Avaliações	MA	1	
Modo de uso e considerações do aluno acerca das tecnologias	Tecnologia (T)	Atualização necessária	TA	3	Frequência da categoria no texto: 13 - Porcentagem: 31,8%
		Ferramentas	TF	5	
		Aplicação educativa	TE	5	
Pretensões de carreira do aluno	Carreira (C)	Intenção antiga de ser professor	CI	4	Frequência da categoria no texto: 8 - Porcentagem: 19,5%
		Intenções	CT	4	
Perfil estudantil do aluno	Aluno (A)	Complementação de estudos	AC	3	Frequência da categoria no texto: 4 - Porcentagem: 9,7%
		Primeiro aluno da classe em Matemática	AP	1	

O Aluno 3 abordou temas em sua entrevista que trataram do curso de matemática relatando sobre a disciplina TIC do curso a qual ainda não cursou, sobre o material didático disponibilizado pela Instituição, a flexibilidade de tempo que a modalidade a

distância proporciona aos alunos e sua satisfação com o curso que está fazendo, pois se tratava de um sonho que ele agora conseguiu realizar.

O aluno se mostrou muito consciente em relação às tecnologias e sua aplicabilidade pedagógica no ensino de matemática, reconhece suas limitações e possui intenção de melhorar seus conhecimentos em relação a aplicabilidade das TIC nas atividades escolares. A carreira docente é seu desejo e, assim que concluir o curso, pretende dar continuidade aos estudos ingressando em curso de pós-graduação, como meio de melhorar seus conhecimentos e avançar com maior propriedade na profissão de professor.

Como estudante o Aluno 3 se declarou bastante empenhado no curso que faz, buscando na biblioteca da Instituição livros que complementem o material didático que o curso oferece no ambiente virtual, pois sempre foi bom aluno de matemática e considera o material didático bastante básico, revelando seu constante desejo conhecer, aprender e aprimorar seus conhecimentos.

2.5.2. Apresentação das Sínteses

2.5.2.1. Curso Matemática

O curso de matemática em modalidade a distância tem duração de quatro anos, o Aluno 3 no momento da entrevista, estava iniciando o curso e quando questionado, não soube responder sobre a disciplina TIC oferecida pela Instituição, sabia que cursaria uma disciplina relativa ao uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, contudo, ainda não tinha como fornecer informações a respeito desta unidade curricular (UC), assim como a respeito dos estágios obrigatórios que só ocorrem nos anos finais do curso. Sobre a aplicação pedagógica das TIC o aluno reconheceu ter necessidade de receber do curso conhecimentos, que o permita aplicar tecnologias no ensino de matemática, pois não consegue conceber no momento nenhuma estratégia para a aplicabilidade das TIC em sala de aula, que segundo Ponte (2000), cabe as instituições de ensino superior (IES), diferenciar nas ofertas formativas os aspectos tecnológicos e os pedagógicos relativo às TIC.

As provas do curso de matemática, assim como nos demais cursos nas modalidades a distância e semipresencial que a Instituição oferece, são feitas de modo presencial no laboratório de informática da Instituição ou nos polos regionais por ela mantidos. Na opinião do Aluno 3 o curso de matemática é bastante satisfatório, pois indica a atenção

que recebe dos professores que o faz sentir-se amparado, contando sempre com a disponibilidade da equipe docente, particularmente no fórum do ambiente virtual onde tem suas dúvidas e questionamentos resolvidos com presteza. Indica também que alguns problemas ocorrem no ambiente virtual, porém estes são sempre sanados, acompanhados de justificativas e pedido de desculpas aos alunos da equipe técnica responsável; conclui ao afirmar que a infraestrutura do laboratório de informática e da biblioteca, locais que frequentemente usa, são de grande valia para seus estudos e o atendem satisfatoriamente.

No ambiente virtual os problemas citados pelo Aluno 3 se referem ao material didático nomeadamente as videoaulas que, por vezes, apresentam problemas com as legendas que não são claras ou, então, com a sequência das aulas em vídeo, que não são integralmente disponibilizadas, mas, conforme informou, são casos com rápida resolução e que não causam maiores prejuízos ao desenvolvimento do curso ou aos estudantes.

O acesso ao curso de matemática foi fácil e prático para o Aluno 3, que trabalha na Instituição e tomou conhecimento rápido da abertura do curso em regime a distância, verificou nessa possibilidade uma maneira de retomar os estudos com a flexibilidade de tempo e localização física, que só a modalidade a distância poderia lhe oferecer, visto que o trabalho que desenvolve o ocupa em período integral.

2.5.2.2. Tecnologia

Por estar muito tempo sem utilizar os recursos tecnológicos em seu cotidiano, o Aluno 3 sentiu bastante insegurança em ingressar em um curso mediado pelo computador, pois sabia que alguns conhecimentos básicos seriam requeridos para o desenvolvimento do curso, conhecimentos estes que percebia que estava desatualizado; em relação à aplicabilidade das TIC com função pedagógica pensa que precisará passar por algum tipo de aprimoramento de seus conhecimentos acerca das tecnologias digitais, mas que ainda não sabe definir de que modo isso ocorrerá, pois ingressou a pouco no curso e gostaria de verificar quais conhecimentos obterá em sua formação neste tema, o Aluno 3 possui mais de quarenta anos e reforça os estudos de Gatti (2014), que afirma que no Brasil a formação inicial de professores ocorre tardiamente.

Para acessar o ambiente virtual e desenvolver as atividades do curso a distância o Aluno 3 faz uso de notebook pessoal, utilizando prioritariamente o editor de textos word e o de tabelas excel. Ao recordar de sua formação no Ensino Fundamental faz menção a um professor de matemática, que fazia uso de jogos como ferramenta pedagógica para

oferecer mecanismos diversos de aprendizado aos alunos, os quais o Aluno 3 considera de grande auxílio, pois facilitou seus estudos e proporcionou novos caminhos para o conhecimento. O aluno identifica que atualmente é necessário aplicar novas metodologias de ensino, para inserção das TIC com fins pedagógicos e afirma que, em breve, o caderno de papel deixará de existir, abrindo espaço para novas possibilidades ao ensino, por ter tido uma experiência positiva com os jogos em sua formação básica, o aluno indica que uma forma de tornar as aulas mais atrativas aos alunos e propiciar a estes maiores possibilidades de alcançar conhecimento, acredita que a utilização de jogos virtuais poderia promover o aprendizado na disciplina de matemática de modo eficaz e integrado ao cotidiano das novas gerações. Leite & Ribeiro (2012), afirmam que o domínio das TIC não está unicamente em reconhecer sua aplicabilidade na educação e, sim, ter habilidade com as facetas tecnológicas e pedagógicas com a finalidade de integrá-las na prática docente.

2.5.2.3. Carreira

A intenção do Aluno 3 com o curso de matemática é atuar profissionalmente como professor, algo que sonha desde quando era aluno no Ensino Médio, cursado também em regime a distância, nessa época já auxiliava seus colegas nos estudos, pois sempre teve facilidade com o aprendizado de matemática. Questionado sobre desafios a serem enfrentados na prática docente o aluno afirma não temer enfrentar dificuldades, pois se considera capaz de contornar qualquer eventualidade na sala de aula e informa que no curso de matemática possui uma UC de psicologia educacional, que o supre de mecanismos e conhecimentos, para encontrar soluções para possíveis dificuldades que a carreira profissional de professor possa apresentar. Para Tardif (2002), os cursos de formação inicial de professores e suas maneiras de abordarem o ensino orientados prioritariamente para lógicas disciplinares, não levam em consideração os aspectos profissionais, tão necessários para o desenvolvimento das carreiras docentes.

Em seus planos profissionais como professor o Aluno 3 pretende construir aos poucos sua carreira docente, começando inicialmente a atuar em sala de aula em alguns horários possíveis de serem negociados com seu emprego atual, pois, assim, considera que aos poucos ganhará experiência e, depois gradualmente, ampliará esse tempo de dedicação à docência, até o momento em que possa se dedicar integralmente; aliado a este plano de carreira, também está incluído o aprimoramento acadêmico de sua formação,

pois tem intenção de dar continuidade aos seus estudos almejando concluir cursos de pós-graduação ao nível de mestrado e doutorado.

2.5.2.4. Aluno

O Aluno 3, desde de muito cedo se destacou como bom aluno de matemática, isso segundo suas considerações o faz ser um aluno aplicado no curso de matemática, buscando sempre novos caminhos que o tornem um bom professor. Em sua rotina de estudos faz bastante uso dos computadores que a Instituição disponibiliza aos alunos no laboratório de informática, assim como da biblioteca, onde busca livros que complementem seu material didático oferecido pelo curso, também faz parte de sua maneira de estudar a frequente participação no fórum de estudos do ambiente virtual, onde consegue auxílio dos professores para sanar alguma dúvida, debater ideias e expor seus questionamentos e opiniões.

2.6. Síntese Comparativa das Entrevistas

Neste tópico as entrevistas de coordenadores e alunos foram postas em comparação buscando temas comuns entre elas, buscando resultados mais aprofundados dos assuntos tratados. As entrevistas passaram por um processo de seleção das sínteses das categorias e os temas comuns entre as entrevistas receberam códigos que os unificou, assim para as entrevistas dos coordenadores e dos alunos os códigos e os temas seguiram do seguinte modo:

Coordenadores

- C1 - Disciplina TIC;
- C2 - Estágio Supervisionado;
- C3 - Material Didático;
- C4 - Avaliações;
- C5 - Formação dos Coordenadores;
- C6 - Uso das Tecnologias.

Alunos

- A1 - Percepções e Modos de Estudos;
- A2 - Disciplina TIC;
- A3 - Tecnologias;
- A4 - Estágio Supervisionado;
- A5 - Perspectivas de Carreira Docente;

A6 - Aplicação Pedagógica das TIC.

A seguir são expostos os códigos identificados e as respectivas considerações acerca dos temas comuns das entrevistas.

2.6.1. Síntese Comparativa Entrevistas Coordenadores

Tabela 18 – C1: Disciplina TIC

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C1	Há uma disciplina no primeiro semestre do curso de pedagogia voltada para apresentação das TIC na educação.	Há uma disciplina TIC no primeiro semestre do curso de história, chamada Tecnologias Educacionais EAD, contudo esta UC não se integra com as demais UC do curso.

O código C1 demonstra concordância entre os coordenadores em relação a disciplina que aborda as TIC nos cursos de história e pedagogia, no sentido de que elas ocorrem no início dos dois cursos e depois não se integram com as demais unidades curriculares (UC) oferecidas para a formação inicial de professores na Instituição investigada. Cabe ressaltar, que este tema também foi comum na entrevista dos alunos no código A2.

Para Gatti (2009) há insuficiências formativas nas licenciaturas em pedagogia, que as exemplifica do seguinte modo: os currículos dos cursos analisados são fragmentados entre as disciplinas, que evidenciam certas dificuldades para a formação dos alunos, no que se refere a uma formação interligada; relativo às disciplinas de formação específica, as abordagens identificadas são oferecidas de modo bastante descritivo, sem a preocupação em relacionar a teoria com a prática; nas disciplinas voltadas para a formação profissional o enfoque nos currículos era o de ensinar aos futuros professores o porquê ensinar e não como ensinar.

Tabela 19 – C2: Estágio Supervisionado

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C2	O estágio supervisionado ocorre nos últimos semestres do curso de pedagogia, a ele são dedicados 400 horas, que se resumem na observação em sala de aula, que gera um relatório de estágio.	A atividade prática em sala de aula só é realizada no curso história durante o estágio supervisionado, contudo o coordenador considera que algumas pesquisas feitas em UC de aprendizagem de história podem ser consideradas como atividades práticas.

O código C2 que apresenta o tema comum Estágio Supervisionado, expõe a concordância entre os coordenadores em relação à época e o tempo que estes ocorrem, o Coordenador 2 complementa com sua percepção sobre o tema, que algumas atividades práticas do curso de história voltadas para a formação específica também podem ser consideradas atividades práticas, contudo a legislação brasileira não considera este tipo de atividade na formação inicial de professores. O que fica evidenciado em ambas as entrevistas é que, além do estágio supervisionado não há outras UC que propiciem a integração entre teoria e prática profissional nos cursos ligados ao Coordenador 1 e o Coordenador 2.

A lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira - LDB), em seu artigo 61 estipula que: deve existir associação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Tardif (2002) afirma, que a organização dos cursos de formação inicial de professores possui abordagens de ensino direcionadas para as lógicas disciplinares e não levam em consideração os aspectos profissionais, tão necessários para a formação e desenvolvimento das carreiras dos professores, conclui o autor que essa deficiência formativa deve ser superada pelas IES.

Tabela 20 – C3: Material Didático

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C3	Vídeos de aproximadamente 15 minutos fazem parte da composição de material didático oferecido no curso de pedagogia nas modalidades a distância e semipresencial, o Coordenador 1 e professores do curso se preocupam em selecionar conteúdos atraentes e poucos extensos para não comprometer o aprendizado.	Foi necessário reavaliar o tempo das videoaulas, que antes eram de 45 minutos, mas após ter passado por uma redução hoje o tempo de duração é de 15 minutos, essa mudança ocorreu em virtude da observação da coordenação de que os alunos só assistiam as videoaulas por um tempo de 10 a 15 minutos.
	O Coordenador 1 se empenha em manter atualizados os materiais didáticos do curso, assim como formular ações pedagógicas integradas entre os professores do curso de pedagogia.	O coordenador considera que o material didático deve ser reformulado tanto as videoaulas como a inclusão de mais conteúdo/páginas no material didático textual, entretanto, para tais mudanças enfrenta uma fragmentação das decisões na Instituição, que é bastante hierarquizada, mas informa que em relação ao material textual conseguiu alguns avanços na reformulação.

No código C3 que trata do tema comum Material Didático, há uma complementação entre as entrevistas, em comum está o empenho de ambos os coordenadores em manter atualizados os materiais didáticos disponíveis para os alunos no ambiente virtual. Neste

sentido o Coordenador 2 se mostra mais atuante pois conseguiu implementar com suas ideias algumas mudanças nos materiais disponibilizados no curso de história, assim como aponta algumas limitações que encontra nesta empreitada, como por exemplo a hierarquização das decisões na Instituição.

Tabela 21 – C4: Avaliações

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C4	O Coordenador 1 considera que a Instituição possui um sistema informatizado de correção de provas muito eficaz.	O coordenador considera que avaliar os alunos unicamente por meio das notas obtidas em prova é bastante difícil e por vezes subjetivo, pois o aprendizado do aluno transcorre com o tempo e por demandas que recebe das situações profissionais para empregar o conhecimento que possui.

Sobre o tema comum Avaliações identificados no código C4, o Coordenador 1 o considera em termo mais operacional abordando a funcionalidade do sistema de correção de provas adotado pela Instituição, o qual considera bastante eficaz; já o Coordenador 2 aborda no aspecto pedagógico afirmando a dificuldade de mensurar o aprendizado dos alunos por meio de notas em provas.

Ambos os aspectos abordados pelos coordenadores são importantes e devem caminhar em paralelo, funcionalidade e reflexão do aprendizado quando aliados produzem melhores perspectivas para os alunos no sentido de terem mecanismos de realização e correção das provas, que apresente funcionalidade e, que também passe por um processo de reflexão pedagógica do corpo docente responsável pelas suas formações. Para Nóvoa (2007), um caminho para a formação inicial de professores é centrá-la na prática, na reflexão e nas análises destas práticas, pois “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”.

No código C5 que aborda o tema comum Formação dos Coordenadores temos duas situações distintas nas formações iniciais destes professores relativas às tecnologias digitais, as TIC só tiveram efetividade na formação do Coordenador 1 durante seu curso de mestrado, enquanto que para o Coordenador 2 foi presente desde sua graduação, quando fazia uso de downloads para obtenção de livros e assistia videoaulas para complementar sua formação. Ambos dispunham de equipamentos de informática durante as graduações o que os diferenciou foi o modo como decidiram conduzir suas formações, as circunstâncias envolvidas e a infraestrutura oferecida pelas IES onde realizaram seus cursos.

Tabela 22 – C5: Formação dos Coordenadores

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C5	O curso de mestrado foi o momento estudantil em que o Coordenador 1 manteve maior contato com as TIC.	Na época de estudante de história o coordenador teve acesso a um computador pessoal algum tempo depois de começar o curso, ainda enquanto aluno fez uso de muitos vídeos educativos no Youtube que contribuíram com sua formação.
	No período em que foi aluna do curso de pedagogia o Coordenador 1 contava com computador pessoal, gravador de áudio e aulas com apresentação multimídia, como recursos tecnológicos disponíveis durante sua graduação.	As tecnologias foram de grande auxílio ao coordenador para obter material didático durante sua graduação, pois fazia downloads de livros por meio do Emule, por estes motivos se considera um aluno que teve efetividade das TIC em sua formação.
	A pouca efetividade das tecnologias na formação do Coordenador 1 foi dada ora pela falta de local e equipamentos.	O coordenador relata que os computadores na época de sua graduação eram utilizados pelos seus professores como se fossem máquinas de escrever, assim como tinham uma perspectiva pedagógica em relação as TIC um tanto equivocada, ao considerarem que ao apresentarem sua aula por meio de um datashow estavam inovando pedagogicamente com as TIC.

Independente das circunstâncias que envolveram as formações dos coordenadores, o que atualmente é previsto pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, no sentido da presença das TIC na formação inicial de professores:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (Decreto 8.752, 2016).

Tabela 23 – C6: Uso das Tecnologias

Código	Coordenador 1	Coordenador 2
C6	O Coordenador 1 busca humanizar o curso de pedagogia na modalidade a distância buscando reinventar os métodos das aulas da modalidade presencial adaptando-as no regime a distância.	O coordenador pensa que algumas inovações no modo ensino não são possíveis na modalidade a distância do curso, ao que considera uma falta de maturidade da modalidade a distância, contudo implementou uma experiência com outros professores produzindo um áudio que aborda todo o conteúdo de uma UC do curso, por meio de um bate papo. A experiência foi positiva com os alunos, mas a Instituição tem certas resistências para adotar novas estratégias pedagógicas.
	As tecnologias agilizam as formas como os professores do curso de pedagogia solucionam questões educativas, seja para correção de avaliações ou realizarem comunicações.	O coordenador com intuito pedagógico, mantém vários grupos de WhatsApp com alunos do curso de história, além dos meios disponibilizados para comunicação no ambiente virtual do curso. Nestes grupos grava áudios para resolver dúvidas relativas ao curso. Os grupos de comunicação instantânea sem mostraram inclusive um meio de aproximação entre os alunos. Os grupos mantidos pelo coordenador apresentam-se como uma boa surpresa na efetividade das TIC no ensino e aprendizagem do curso de história.
	Para o Coordenador 1 as tecnologias não restringem professores e alunos a estarem fisicamente em determinado local para solucionarem questões relativas ao curso de pedagogia.	

O código C6 que trata do tema comum Uso das Tecnologias, na visão do Coordenador 1 tem enfoque nas funcionalidades das tecnologias no sentido de facilitarem processos educativos nomeadamente nas formas de comunicação e na dispensa de horário previamente fixado e localização física para a realização das atividades educativas. O Coordenador 2, por sua vez, direciona sua visão para os aspectos da utilização pedagógica das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, abordando a prática de processos de ensino com os alunos de história mediados pelas TIC, a exemplo de grupos de mensagens instantâneas que mantém com alunos do curso.

Segundo Moran (2004), no século XXI a forma de atuação dos professores e as suas respectivas formações deverão habilita-los para uma carreira docente, que permita a capacidade de gerenciamento de espaços, que sejam integrados de forma inovadora:

O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços

e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais (Moran, 2004, p. 21).

2.6.2. Síntese Comparativa Entrevistas Alunos

Tabela 24 – A1: Percepções e Modos de Estudos

Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A1	<p>A aluna percebe que os conhecimentos teóricos obtidos na graduação em pedagogia diferem bastante da atuação prática e, que o curso não apresenta uma uniformidade de atividades, pois cada professor faz das aulas mais ou menos elaboradas. Ao cursar pedagogia na modalidade a distância a aluna faz suas atividades e pesquisas inteiramente fora da Instituição, sem fazer uso de nenhuma infraestrutura por ela oferecida. As avaliações são realizadas presencialmente nos polos regionais ou na sede da Instituição por meio de computadores disponibilizados aos alunos. Após o aluno assistir as videoaulas e desenvolver atividades das UC do curso é feito o agendamento das provas nos laboratórios de informática. Os estudos e leituras que a aluna faz para a sua formação, além do material didático oferecido no curso de pedagogia e por meio de artigos acadêmicos, que obtém pesquisando na internet e a aplicação que mais utiliza é o editor de texto word.</p>	<p>O Aluno 2 realiza seus estudos e seleciona os materiais de leitura de modo diversificado, os obtém por meio de downloads tanto os textos indicados por seus professores do curso de letras, como artigos acadêmicos que busca para complementar a o material didático do curso, sempre buscando afinidade dos textos selecionados com seus objetivos de obtenção de conhecimento. Para facilitar algumas etapas de sua rotina de estudos e reforçando sua preferência com o contato direto, usa o telefone para se comunicar com seus professores e sanar dúvidas. Das ferramentas tecnológicas que utiliza com maior frequência para pesquisas estão o Google e o YouTube. As atividades propostas nas UC do curso de letras relativo ao prazo que os alunos possuem para as apresentarem para avaliação do professor, seguem de acordo com o determinado por cada professor. Uns estipulam prazo determinado em dias específicos, outros concentram para o fim do período da UC. O Aluno 2 utiliza a infraestrutura da Instituição somente nos dias de realização das provas e eventualmente para consulta de livros na biblioteca. Relata que o funcionamento dos computadores é satisfatório, contudo relata que a navegação por vezes se torna um pouco lenta, devido à conexão com a internet.</p>	<p>O Aluno 3 possui opiniões bastante positivas em relação ao curso de matemática indicando a atenção que recebe dos professores que o faz sentir-se amparado pela equipe docente, pois estão sempre disponíveis principalmente no fórum do ambiente virtual onde o aluno consegue resolver suas dúvidas de maneira bastante satisfatória; o modo de resolução de problemas que eventualmente ocorrem no ambiente virtual do curso, que é sempre sanado, justificado e com pedidos de desculpas da equipe responsável; por fim se diz muito satisfeito com a infraestrutura do laboratório de informática e da biblioteca. Para acessar o ambiente virtual do curso o Aluno 3 faz uso de notebook pessoal e utiliza com maior frequência o editor de textos word e o de tabelas excel, para realizar as atividades propostas por seus professores no curso de matemática. O aluno 3 destacou que as avaliações/provas são feitas de modo presencial no laboratório de informática da Instituição. O Aluno 3 faz bastante uso dos computadores que a Instituição disponibiliza aos alunos, assim como da biblioteca para buscar livros que complementem seu material didático do curso, faz parte de seus estudos a participação no fórum de estudos do ambiente virtual, onde consegue auxílio dos professores para sanar alguma dúvida que possua.</p>

O código A1 que aborda o tema comum Percepções e Modos de Estudos, o Aluno 3 é que se mostra mais satisfeito com o curso de matemática e a infraestrutura oferecida pela Instituição, enquanto o Aluno 1 faz críticas à falta de uniformidade do curso de pedagogia, pois percebe que as atividades dadas pelos professores não possuem a mesma qualidade observando que uns planejam melhor as atividades enquanto outros são mais simplistas no modo de propor as atividades. O Aluno 2 não fez menção de sua opinião a respeito do curso de letras.

Os modos de estudos dos três alunos são bastante similares, ambos realizam pesquisas na internet de conteúdos que complementam seu material didático, todos prezam por conteúdos acadêmicos, apenas o Aluno 3 considera o material didático superficial e busca em suas pesquisas maior profundidade nos temas que estuda.

Não há entre os alunos o uso de aplicações tecnológicas não convencionais, usam com frequência o editor de texto word e o de tabelas excel, para as pesquisas utilizam o Google e para videoaulas o YouTube.

Tabela 25 – A2: Disciplina TIC

Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A2	De acordo com a aluna o curso de pedagogia não ofereceu nenhuma unidade curricular (UC), que apresentasse/orientasse sobre o uso pedagógico das TIC.	De acordo com o Aluno 2 a disciplina TIC do curso de letras ocorrida no primeiro semestre do curso abordou a estrutura de hardware de computadores, ao qual foi considerado pelo aluno sem sentido visto que não via aplicabilidade neste conhecimento oferecido, quando questionado sobre integração das TIC nas demais unidades curriculares (UC) do curso informou a ausência de qualquer integração pedagógica das TIC, as UC abordavam conhecimento teórico da formação em letras apenas.	O Aluno 3 ainda está no início do curso de matemática que dura quatro anos e não realizou a disciplina TIC que apenas sabe que faz parte da grade curricular, sua expectativa é de que a unidade curricular (UC) o auxilie a obter conhecimentos das aplicações pedagógicas das TIC no ensino de matemática, pois considera que lhe falta repertório para tal feito. Os estágios obrigatórios também não foram realizados, pois ocorrem nos anos finais do curso.

No código A2 que concentrou o tema comum Disciplina TIC, apenas o Aluno 3 não expôs suas considerações, pois ainda não cursou tal disciplina; O Aluno 1 durante a entrevista não recordou de ter feito tal disciplina, mesmo esta UC constando na grade curricular do curso de pedagogia. O Aluno 2, por sua vez, não viu sentido nesta disciplina no curso de letras, pois dos temas tratados na UC constavam o ensino de equipamentos

que compõem os computadores, sem fazer alusão alguma à aplicabilidade pedagógica das TIC, tal fato, leva a compreender o Aluno 1 que informou não ter cursado tal disciplina, pois no momento da entrevista ter sido tratado na pergunta sobre uma UC que abordasse as aplicabilidades pedagógicas das TIC. Mesmo com a colocação do Aluno 2 a respeito da disciplina TIC no seu curso, a presença desta UC nos três cursos sugere falta de efetividade em relação a preparar os alunos para empreender aulas mediadas pelas TIC.

Em outro momento da entrevista os alunos foram questionados sobre a integração das TIC junto as demais UC de seus cursos, assim como confirmaram os coordenadores disseram também os alunos, que não há integração das aplicabilidades pedagógicas das TIC nas demais UC dos cursos, apenas a que é proposta nos semestres iniciais e depois não é mais abordado tal tema.

Gatti (2014) coloca que há uma frequente preocupação com relação a oferta do regime a distância nas licenciaturas brasileiras, esclarece que não se refere a validade dos cursos, mas sobre a maneira que a EAD é desenvolvida no país: percorrendo caminhos com poucos critérios pedagógicos e com uma regulação ineficaz dos órgãos governamentais; Barreto (2015, p. 684) complementa, que “a rápida expansão dos cursos de educação a distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar”, no sentido de domínio das TIC os cursos de EAD são ainda restritos no que se refere a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem.

O código A3 abordou o tema comum Tecnologias e entre os três alunos foi verificado em suas afirmações uma elevada insegurança com relação ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Os Alunos 1 e 3 fizeram menção o uso de jogos virtuais para tornarem mais atrativas as aulas, enquanto o Aluno 2 informou que em sua opinião os docentes já em atuação e aqueles em formação devem passar por um processo de qualificação/formação para o emprego pedagógico das TIC, pois observa a falta de efetividade das tecnologias na formação de professores.

Para Costa (2011), Coutinho (2006) e Valente (2005), a nova sociedade da informação é capaz de promover interação entre as pessoas de maneira facilitada e em tempo real, contudo é preciso refletir a respeito dos motivos, que impedem a plena integração das TIC na formação inicial e continuada de professores. A formação inicial de docentes é constitutiva básica, para a convergência de sucesso entre currículo, práticas

docentes e tecnologias digitais, as expectativas acerca desta convergência é que ela proporcione às gerações mecanismos de adaptação e inclusão no seu tempo.

Tabela 26 – A3: Tecnologias

Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A3	Na disciplina de ensino de matemática foram apresentados jogos virtuais que poderiam ser trabalhados em sala de com os alunos, os quais a aluna considerou que tornariam as aulas mais estimulantes para os alunos.	Para o Aluno 2 é necessário que os professores já atuantes e os que ainda irão ingressar na carreira docente tenham uma formação voltada para as TIC pois identifica a carência desta formação.	O Aluno 3 se recorda que quando cursava o ensino Fundamental seu professor de matemática utilizava jogos como forma de oferecer aprendizado aos alunos, que considera que foi de grande valia pois diversificava a forma de obtenção do conhecimento. Reconhece que atualmente novas metodologias de ensino são necessárias para possibilitar o aprendizado com as TIC, afirmando que acredita que o caderno de papel em breve deixará de existir. Como meio de tornar as aulas mais atrativas proporia utilização de jogos virtuais, para promover aprendizado de matemática e estar mais integrado com as novas gerações de alunos nas escolas.

A integração entre educação e tecnologias digitais deve ser desenvolvida em todos os âmbitos da educação, porém sua consolidação está para as IES, nomeadamente as que oferecem cursos de formação inicial de professores. Aos docentes em atuação profissional, os impactos das novas tecnologias na educação implicam na cobrança do desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem baseado nas TIC, porém, sem as devidas formações técnicas e pedagógicas para tal feito, demonstrando a importância do aprendizado técnico e pedagógico com as TIC voltado para a formação de professores em todas as suas frentes, seja na formação inicial ou continuada.

Tabela 27 – A4: Estágio Supervisionado

Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A4	Nas escolas da rede pública de ensino onde a aluna tem realizado seus estágios obrigatórios, observou a ausência de tecnologias, tanto em relação a espaço físico para tal atividade como de equipamentos, mesmo ao se referir de uma escola recentemente construída.	O Aluno 2 já realizou três estágios supervisionados em escolas distintas da rede pública de ensino, dos quais durante a entrevista descreveu: percepção de apatia dos alunos durante as atividades propostas na sala de aula, pouco ou nenhum acesso às tecnologias na escola pública, que comparada com as escolas privadas que disponibilizam infraestrutura e professores preparados para a aplicabilidade pedagógica das TIC, demonstrando injustiça social do país, pois na escola pública é onde mais se necessita de infraestrutura para as tecnologias, devido ao baixo acesso que estes alunos possuem em suas casas em virtude de questões socioeconômicas.	
	A aluna observou que as crianças nas escolas onde esteve realizando o estágio não trazem consigo celulares ou qualquer outro equipamento de informática, ao que justifica devido às questões socioeconômicas destes alunos. Contudo, menciona como inevitável o envolvimento emocional com estas crianças muito carentes de todo tipo e afeto e bens materiais.	As escolas privadas não permitem abertura para os estágios supervisionados e nas públicas que recebem os alunos futuros professores a classe é muito desvalorizada, no sentido que qualquer atividade que saia do básico da lousa e giz depende de investimentos financeiros pessoais do professor, seja para implementar as TIC em suas aulas ou mesmo em atividades menos complexas como material para elaboração de cartazes.	-

No código A4 concentra-se o tema comum Estágio Supervisionado, o Aluno 3, por estar nos anos iniciais do curso, ainda não realizou estas atividades práticas. De maneiras distintas os Alunos 1 e 2 abordam a precariedade das escolas públicas onde realizaram seus estágios e afirmam que as escolas privadas não possuem interesse em receber alunos de formação inicial de professores para realização de estágios. Na visão do Aluno 1 o que lhe chamou a atenção nas escolas que estagiou foi a ausência de equipamentos e espaços físicos para o desenvolvimento das atividades com as TIC, já o Aluno 2 expôs a falta de espaço e equipamentos e as situações nas quais o professor dessas escolas se desejarem

implementar suas aulas com qualquer tipo de atividade além da aula expositiva, deve custear os materiais e equipamentos necessários. Os relatos dos alunos entrevistados indicam o descaso com o ensino público no Brasil e a falta de investimentos na educação.

Tabela 28 – A5: Perspectivas de Carreira Docente

Código	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
A5	A aluna deseja construir uma carreira profissional como professora, dentre seus planos está o acesso à vaga de professora por meio de um concurso público, em sua opinião a experiência profissional só ocorrerá a partir do momento que ela estiver atuando profissionalmente na escola. Mesmo que não seja aprovada em um concurso pretende atuar ao menos por meio período em alguma escola, a qual prefere as públicas pois considera que estas oferecem uma diversidade maior de desafios dos quais ela necessita para se tornar uma boa profissional.	O Aluno 2 não possui interesse de ingressar na carreira docente, faz o curso de letras em virtude do desejo de retomar o contato com os estudos e a leitura, assim como para romper com a atual rotina profissional e familiar, sua intenção com a formação inicial de professores está voltada ao auxílio na formação e orientação dos filhos no ambiente familiar. Também relatou que uma dificuldade que teria caso optasse pela carreira docente seria a aplicabilidade pedagógica das TIC na sala de aula.	O Aluno 3 deseja se tornar professor ao fim do curso, pois é seu sonho desde o Ensino Médio, que também cursou em regime a distância e, desde essa época já auxiliava seus colegas nos estudos, pois sempre teve facilidade com o aprendizado de matemática. O aluno afirma não temer enfrentar dificuldades, pois acredita ser capaz de contorná-las e comenta que no curso de matemática está estudando psicologia educacional, que o supre de mecanismos para encontrar saídas para as adversidades que possa encontrar na carreira docente.
	A aluna possui intenções de desenvolver mais seus estudos no meio acadêmico, contudo possui dúvidas, sobre o tipo de pós-graduação que irá se dedicar se uma especialização ou um mestrado, só está segura do tema que é o de crianças com necessidades especiais.		O Aluno 3 possui um plano que pretende seguir em sua carreira docente, pois deseja começar a ser professor ainda tentando conciliar com o trabalho que possui atualmente, para ir ganhando experiência e depois gradualmente ir se dedicando somente ao ensino de matemática nas escolas, para aprimorar seus conhecimentos também pretende dar continuidade aos seus estudos aos quais almeja concluir mestrado e doutorado.

As Perspectivas de Carreira dos alunos entrevistados se concentraram no código A5, quando o Aluno 2 informou que não possui interesse em desenvolver uma carreira docente, entretanto os Alunos 1 e 3, possuem o interesse em ingressar na carreira de professor, muito em particular o Aluno 3, que possui na carreira docente um sonho que deseja realizar. O Aluno 1, possui muitas incertezas e inseguranças sobre a carreira, sente que não foi preparado pela Instituição de modo adequado, para ingressar na sala de aula, sobretudo na aplicabilidade pedagógica das TIC, informando que buscará aprimoramento

de sua formação nesta área. O Aluno 3 expôs algumas inseguranças, também com a aplicação das TIC no desenvolvimento da carreira, contudo, sente-se mais seguro com a formação que o curso está lhe oferecendo.

Para o Aluno 1 o meio de acesso à carreira será por um concurso público que buscará assim que concluir sua formação, afirma que a experiência que lhe falta ganhará na atuação profissional. O Aluno 2 buscará manter seu trabalho atual e combinar com uma atuação profissional como professor gradualmente até sentir segurança de que poderá se dedicar integralmente a carreira docente.

O de comum entre aos três alunos é o sentimento de despreparo, ambos não possuem uma experiência ligada à docência e mesmo o Aluno 2 que não pretende ser professor compartilha deste sentimento. Os Alunos 1 e 2, que já fizeram estágios obrigatórios não percebem que esta atividade tenha lhes proporcionado melhor desenvoltura para vivenciarem o dia a dia da profissão.

Segundo Barreto (2015), a escola básica brasileira atende cerca de 51 milhões de alunos, o que torna os docentes o terceiro mais numeroso subgrupo ocupacional, pois conta com aproximadamente 2 milhões de professores, destes 80% estão na rede pública de ensino. Tão numerosa categoria profissional não é de se surpreender, que a formação de professores exerça um papel de destaque no impulso do ensino superior brasileiro, entretanto, a carreira docente apresenta pouca atratividade quando comparada a outras carreiras, em que o tempo de dedicação ao trabalho é melhor definido e as ofertas de remuneração são mais atraentes. Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atrair estudantes para os cursos de licenciatura e lhes ofertar formação de qualidade, não é o suficientemente capaz de alterar o quadro de baixa atratividade da carreira, para tal, é necessário manter os professores atuantes na profissão, assegurando boas condições de trabalho, possibilidades de progressão da carreira e melhores salários.

Encerradas as etapas anteriores são apresentadas as principais conclusões do estudo, algumas já expostas na apresentação dos resultados, em articulação com o enquadramento teórico. Assim, são retomadas as questões de partida que direcionaram os objetivos investigativos da pesquisa realizada.

A presente investigação se dedicou a pesquisar as características da formação inicial dos professores em uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira, que oferece cursos de licenciaturas e habilita professores para exercerem a carreira docente no país. No estudo colaboraram por meio de entrevistas semidirigidas, coordenadores e alunos de cursos oferecidos pela Instituição em regime a distância, foi dado um enfoque particular na opinião de coordenadores e alunos no sentido de caracterizar o modo como foram preparados para o uso pedagógico das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, foram retomadas as perguntas dos roteiros de entrevista nos modelos 1 e 2, por meio dos eixos de informação, que nortearam os intuitos de obtenção de informações nas entrevistas, que ora são apresentados.

Roteiro de Entrevista Modelo 1 - Coordenadores

Eixo I - reconhecer aspectos de conhecimentos e modo de utilização das TIC:

Os conhecimentos dos coordenadores acerca das TIC seguem o padrão requerido para operar o ambiente virtual e fazer uso não pedagógicos das tecnologias, não foi relatado durante as entrevistas qualquer aprimoramento em relação as TIC ou sobre sua aplicabilidade pedagógica. O mencionado pelo Coordenador 1 é que a Instituição oferece aos professores dos cursos em regime a distância uma especialização na área de docência em EAD, contudo, nenhum dos coordenadores entrevistados informou ter realizado tal especialização.

A utilização que os coordenadores fazem das TIC é no sentido operacional do curso, produção de videoaulas, manuseio do ambiente virtual de estudos e comunicações entre professores e alunos. O Coordenador 2 relatou que mantém grupos de mensagens instantâneas no WhatsApp com seus alunos, contudo, esta ação surgiu espontaneamente e não faz parte do quadro curricular do curso, assim como não houve um planejamento pedagógico para a utilização do aplicativo de mensagens.

Para o Coordenador 1 a mais frequente forma de utilização das tecnologias digitais é como meio de comunicação, o Coordenador 2 acrescentou a esta utilização o monitoramento que faz dos alunos por meio do ambiente virtual, que gera relatórios de utilização de cada aluno, que para professores e coordenadores serve como modo de gerir as UC do curso e avaliar sua funcionalidade.

Eixo II - entender como se deu a formação inicial do professor relativo às TIC:

No período de suas formações iniciais em regime presencial, ambos os coordenadores não tiveram formação para a aplicação pedagógica das TIC e o método de ensino dos seus professores não era baseado na aplicação das tecnologias como ferramenta pedagógica, o Coordenador 2 menciona na entrevista que alguns professores eventualmente utilizavam apresentações multimidiáticas, para expor os conteúdos a serem estudados, contudo, tece algumas críticas ao método, pois percebia que os professores consideravam a apresentação por meio de um datashow, algo que por si já forneceria o conhecimento.

O Coordenador 1 reconhece a falta de efetividade das TIC em sua graduação em pedagogia, afirmando que manteve maior contato com as TIC apenas no curso de mestrado. O coordenador 2 expôs uma maior intimidade com as TIC desde sua graduação em história onde buscava materiais de estudos por meio de downloads na internet. Os equipamentos tecnológicos, que os coordenadores contavam para desenvolverem suas atividades estudantis eram computadores pessoais e gravador de áudio. Na época os aparelhos celulares ainda não possuíam a gama de recursos que atualmente possuem e não podiam ser considerados para fins educativos.

Eixo III - entender o modelo praticado para a inserção das TIC, na formação inicial de professores:

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores não foi identificado nenhum planejamento ou modelo formativo direcionado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as TIC, o que é confirmado quando analisadas a grade curricular e as ementas dos cursos de formação inicial de professores oferecidos pela Instituição nas modalidades disponíveis, pois as licenciaturas possuem uma única UC que aborda o tema das TIC, porém, sua a ementa não apresenta de forma clara como o tema é abordado.

Eixo IV - identificar a infraestrutura física de tecnologia, que a instituição disponibiliza aos alunos:

De acordo com as entrevistas com os coordenadores a Instituição oferece em sua sede laboratório de informática com computadores conectados à rede disponíveis para os alunos e biblioteca para pesquisas e estudos, nos polos regionais sediados no Brasil e no exterior, também são oferecidos computadores conectados à rede, direcionados para a realização das provas dos cursos, tutores para atenderem as demandas dos alunos e biblioteca para pesquisas e estudos, estas em menor dimensão que a da sede da Instituição.

Eixo V - reconhecer algum tipo de atividade prática com as TIC na formação dos professores:

Não foi identificado no conteúdo das entrevistas nenhum direcionamento para atividades práticas envolvendo as TIC, embora os entrevistados alunos e coordenadores estejam ligados a cursos em regime a distância, que obrigatoriamente é intermediado pelas tecnologias, entende-se como atividade prática ações educativas que promovam a aplicação pedagógica das TIC na formação dos futuros docentes.

Eixo VI - identificar se os métodos de avaliações dos alunos estão relacionados com as TIC:

Ficou evidenciado com as entrevistas que os métodos de avaliação dos alunos são prioritariamente baseados nas teorias da formação específica dos cursos de formação inicial de professores, sem alusão ao desempenho estudantil relativo às TIC.

Eixo VII - identificar expectativas e/ou projetos que envolvam as TIC na formação dos professores:

Os coordenadores possuem expectativas e ações que visam a atualização do material didático dos cursos que coordenam, particularmente o Coordenador 2 deseja reformular o modo como os professores realizam as gravações das videoaulas, buscando um modo de aula voltado para cursos de EAD, que não reproduzam as aulas presenciais como vem ocorrendo. No âmbito de projetos voltados a aplicabilidade pedagógica das TIC para compor a formação dos alunos não foi identificado nas entrevistas.

Roteiro de Entrevista Modelo 2 - Alunos

Eixo I - Conhecimentos prévios em relação as TIC:

Os três alunos entrevistados trazem consigo os conhecimentos do uso cotidiano das tecnologias, exceto pelo Aluno 3, que afirmou ter tido receio em ingressar num curso de regime a distância por estar afastado do uso das tecnologias há bastante tempo, contudo não tem encontrado dificuldade em estudar por meio do ambiente virtual. Ao informar sobre as aplicações que mais utilizam no cotidiano e nos estudos todos indicaram o editor de texto word e o de tabelas excel, o Aluno 2 indicou também o site de pesquisas Google e o YouTube, que utiliza para assistir videoaulas.

Eixo II - Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial:

Cada aluno respondeu de um modo distinto sobre este tema, o Aluno 1, que já está nos anos finais do curso não se recorda de ter realizado nenhuma disciplina que abordasse o uso pedagógico das TIC em sua formação, contudo, é sabido que o curso de pedagogia possui no primeiro semestre uma disciplina voltada para as TIC, cabe aqui a inferência de que o aluno considerou uma disciplina que abordasse as aplicações pedagógicas das TIC, por isso afirma não ter realizado, tal fato pode ser explicado pelo relato do Aluno 2 que afirmou que a disciplina TIC que realizou no semestre inicial do curso de letras abordou o ensino dos componentes físicos de um computador (*hardware*), o que leva a compreender a resposta do Aluno 1. O Aluno 3 ainda no início do curso não cursou a disciplina TIC do curso de matemática e não soube informar como ela ocorre.

Para os três alunos foi comum o fato de não saberem como proceder para implementar as TIC nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os Alunos 1 e 3 informaram que buscarão formação complementar neste tema e o Aluno 2, que não pretende seguir carreira docente, considera que professores em formação e os já atuantes devem passar por qualificação profissional acerca das TIC, pois identifica falta de efetividade das tecnologias nas escolas onde estagiou e na própria escola dos filhos.

Eixo III - Aspectos formativos ofertados pela Instituição:

A formação inicial de professores oferecida pela Instituição é voltada para o aprendizado teórico específico de cada licenciatura, as atividades de prática docente somente são realizadas nos semestres finais dos cursos, por meio da observação que os

alunos realizam em salas de aula da rede pública de ensino, que geram o relatório de estágio, cumprindo a legislação brasileira de formação de professores, no seu aspecto burocrático, pois de fato não confere experiência de prática docente ao futuro professor, reforçando a falta de integração entre teoria e prática na formação inicial de professores, já amplamente debatido por meio dos estudos que compuseram o referencial teórico desta investigação.

Eixo IV - Infraestrutura ofertada pela Instituição:

Os alunos entrevistados moram na cidade que sedia a Instituição, por isso, não fazem uso dos polos regionais e contam com a seguinte infraestrutura: laboratório de informática com computadores conectados à rede disponíveis para os alunos realizarem pesquisas e provas do regime a distância e biblioteca para pesquisas e estudos.

Eixo V - Atividades práticas com as TIC ofertadas pela Instituição:

Não foi relatada pelos alunos nenhuma atividade prática envolvendo as TIC, nos cursos em que estão matriculados.

Eixo VI - Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC:

Não foi relatado pelos alunos nenhum método de avaliação que preveja mensurar o nível de aprendizado dos alunos em relação as TIC, nos cursos em que estão matriculados.

Eixo VII - Expectativas do(a) aluno(a) do curso relativo às TIC:

O Aluno 1 buscará aprimorar seus conhecimentos em relação as TIC e suas aplicações pedagógicas, pois o curso de pedagogia não ofereceu esta formação, possui consciência que na atuação profissional será cobrado pelo desenvolvimento de atividades educativas mediadas pelas TIC; o Aluno 2 também pretende buscar formação complementar em relação as TIC, mas ainda não definiu o modo como procederá; o Aluno 3, por não ter interesse na carreira docente, apenas relatou que sente que está em descompasso com as novas gerações em relação as tecnologias e se considera defasado neste aspecto de conhecimento.

A Pergunta de Partida

Na investigação, conforme apresentado na metodologia, a intenção era buscar uma possível resposta para a pergunta de partida que, conforme resultados das entrevistas realizadas, pode ser apresentada da seguinte maneira:

Em que medida a formação inicial de professores prepara profissionalmente para a utilização pedagógica das TIC?

Na Instituição de Ensino Superior (IES) investigada há o cumprimento da legislação nos cursos de licenciatura com a oferta da unidade curricular (UC), que aborda as TIC na educação, contudo não é clara a forma como o tema é desenvolvido na UC, pois segundo dois alunos entrevistados um informou que não realizou UC que orientasse a aplicação pedagógica das TIC e o segundo afirmou que se tratou de UC sobre componentes físicos de computadores. Na ementa da UC dedicada à abordagem das TIC não é claro o seu direcionamento pedagógico e nem a maneira como será abordado o tema, pois é descrita de modo genérico. Agrava a situação de ausência, a não integração do aprendizado com as TIC nas demais UC dos cursos, estas possuem caráter formativo específico da licenciatura em questão, ou seja, na UC específica para as TIC não há a garantia de uma abordagem de conteúdo que apresente efetividade de conhecimento aos alunos e, ao fim desta UC o tema das TIC sai de cena para não mais ser retomado no restante do curso.

Identificou-se, que o desafio para a Instituição investigada e demais IES que oferecem formação inicial de professores no campo das tecnologias digitais é promover a integração das tecnologias em associação as demais UC dos cursos, para que seja alcançada uma melhor efetividade das tecnologias na formação dos professores e, assim, deixar de refletir nas salas de aula a falta de efetividade no ensino atualmente constatadas.

O que melhor define o aprendizado com as TIC na formação inicial de professores da Instituição investigada, que de certo modo reflete o que ocorre em diversas outras IES, é a ausência de: integração com as demais UC nos cursos de licenciatura, falta de projetos pedagógicos direcionados ao aprendizado com as TIC, efetividade e clareza de abordagem nas UC das licenciaturas dedicadas ao aprendizado das TIC, ausência de atividades práticas com as TIC e mecanismos de avaliações que prevejam mensurar o aprendizado com as TIC.

Uma possível resposta à pergunta de partida é que a medida que a formação inicial de professores prepara profissionalmente para a utilização pedagógica das TIC é muito frágil. Tornando a oferta deste conhecimento nas IES, algo distante de possibilitar práticas de ensino e aprendizado mediadas pelas tecnologias digitais, resumindo-se ao atendimento mínimo dos requisitos da legislação brasileira, que estipula a inserção deste tema na grade curricular das licenciaturas.

Limitações à Investigação

O pequeno número de participantes que por meio das entrevistas contribuíram com a coleta de dados deste estudo, se mostrou como uma situação limitante. Uma proposta de superação desta limitação é o alargamento do estudo, prevendo o aumento do grupo participante em maior número tanto de alunos quanto de professores, que estejam ligados aos cursos de formação inicial de professores. Desse modo, seria possível buscar resultados mais amplos e complexos, que por fim auxiliem a fomentar alguns direcionamentos para a pouca atenção para o uso pedagógico das TIC, que as IES dispensam nos cursos de formação de professores que oferecem.

Também foi considerado como aspecto limitante ao estudo os poucos referenciais teóricos específicos ao tema da investigação.

A realização do estudo se mostrou como um eficaz exercício de aprimoramento de conhecimento pessoal, ao entrar em contato com os diversos aspectos, teorias e conceitos empregados por estudiosos acerca da formação de professores e, averiguar que o aprendizado com as TIC não se trata de problemática de formação inicial de professores de exclusividade brasileira. Cada país com suas respectivas culturas e realidades busca se ajustar ao veloz desenvolvimento tecnológico aos seus métodos de formação de docentes, tentando assim, suprir o descompasso entre realidade que nos cerca e as questões educativas nas escolas e universidades, que muitas vezes encontram dificuldades de adequação aos atuais parâmetros sociais.

Das expectativas que surgem ao fim do estudo, uma delas é o desejo de contribuir, mesmo que modestamente, com subsídios informacionais às novas investigações dedicadas ao tema e seus possíveis desdobramentos.

- Almeida, M., & Silva, M. (2011). Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. *Revista e-Curriculum*, 7(1). Retirado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>
- Almeida, P. C. A. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295. Retirado de <https://goo.gl/RVSGke>
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*. N.º 5. novembro. pp. 54-63. Retirado de <https://goo.gl/H3D4HX>
- Bannell, R. I; Campos, G. H. B.; Carvalho, C.; Duarte, R.; Marafon, G. e Pischetola, M. (2016). *Educação no Século XXI: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens*. 1ª edição, Editora Vozes; Editora PUC. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Barreto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679-701. Retirado de <https://goo.gl/eL29kg>
- Batista, D. P. (2015). Formação Inicial de Professores Para a Formação Básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. *Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015. Retirado de <https://goo.gl/YA3xtZ>
- Camas, N. P. V.; Mandaji, M.; Ribeiro, R. A. & Mengalli, N. M. (2013). Professor e Cultura Digital: Reflexão Teórica Acerca dos Novos Desafios na Ação Formadora para o Nosso Século. *Reflexão e Ação* (Online), v. 21, p. 179-198. Retirado de <https://goo.gl/rrJ1mX>

- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de <https://goo.gl/kRKfQ1>
- Correia, A. P. S. & Dias, P. (1998). A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*. ISSN 0871-9187. 11:1 (1998) 113-122. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/490>
- Costa, F. & Hammer, G. (2008). As TIC no Ramo Educacional da Faculdade de Letras de Lisboa: estratégias de preparação dos futuros professores. In Fernando Costa, Helena Peralta & Sofia Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora. 268-281. Retirado de <https://goo.gl/G8WCca>
- Costa, F. (2003). Ensinar e Aprender com Tecnologias na Formação Inicial de Professores. In *Actas do XII Colóquio da AFIRSE* (2003). Retirado de <https://goo.gl/pGmahm>
- Costa, F. (2011). Digital e Currículo no início do Século XXI. In. P. Dias & A. Osório. (Eds.) *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Centro de Competência, Universidade do Minho, pp. 119-142.
- Coutinho, C.P. (2006). Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *Colóquio sobre Questões Curriculares*, 7, Braga, Portugal, – “Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares: actas”. [Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2006]. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6468>
- Decreto nº 8.752, de 9 maio de 2016. Dispões sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República. Retirado de <https://goo.gl/WVBSnw>
- Freire, A. M. A; Freire, P. & Oliveira, W. F. (2016). *Pedagogia da Solidariedade*. 2ª edição, Editora Paz e Terra. São Paulo.
- Frizon, V.; Lazzari, M. B.; Schwabenland, F. P. & Tibolla, F. R. C. (2015). A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais. 2015. In *XII Congresso Nacional de Educação (Educere)*. Retirado de <https://goo.gl/CyP1YK>

- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco. Retirado de <https://goo.gl/qkDvbJ>
- Gatti, B. A. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE. Retirado de <https://goo.gl/GhLCF6>
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Retirado de <https://goo.gl/nHwHFm>
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 0(100), 33-46. Retirado de <https://goo.gl/7RVjJZ>
- Hypolito, A. L. M. (2015). Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos CEDES*, 35(97), 517-534. Retirado de <https://goo.gl/PfPVEu>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República. Retirado de <https://goo.gl/ZxWQYv>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República. Retirado de <https://goo.gl/jva4Nt>
- Leite, W. S. & Ribeiro, C. N. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 173-187. Retirado de <https://goo.gl/HseHTi>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. C. I. Costa (Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Martinez, R.; Leite, C. & Monteiro, A. (2015). Os Desafios das TIC para a Formação Inicial de Professores: Uma Análise da Agenda Internacional e suas Influências nas Políticas Portuguesas. In *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 21-40, jan./jun. Retirado de <https://goo.gl/NTTEr6>

- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, 25(87), 537-571. Retirado de <https://goo.gl/1cUF1u>
- Ministério da Educação (2018). *Seja um professor: formação*. Retirado de <https://goo.gl/rULomA>
- Molin, S. L. & Raabe, A. L. A. (2012). Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. *Acta Scientiarum. Education*. v. 34, n. 2, p. 249-259. Retirado de <https://goo.gl/sZsyLP>
- Moran, J. M. (2004). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, v.4, n.12, p. 13-21. Retirado de <https://goo.gl/ahnRuf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Retirado de <https://goo.gl/N9PTQP>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2006). São Paulo: Sindicato do Professores de São Paulo. Retirado de <https://goo.gl/amQw7X>
- Organização dos Estados Ibero-americanos (2008). *Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Retirado de <https://goo.gl/LyJSwS>
- Piedade, J. & Pedro, N. (2012). Integração educativa das tecnologias: a relevância dos líderes (diretores) escolares. In Matos, J. F. (org.), *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação: Em direção à educação 2.0* (pp. 565-576). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/24998>
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90. Retirado de <https://goo.gl/F5WpqC>

- Prado, M. E. B. B. (2005). Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia: articulando saberes e transformando a prática. In: Almeida, M. E.; Moran, J. M (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, v. 1, p. 52-58. Retirado de <https://goo.gl/CFbCrL>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Retirado de <https://goo.gl/1HqhZo>
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <https://goo.gl/Afyhf>
- Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <https://goo.gl/UQDwtT>
- Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Rojo, F. C. & Nogueira, F. M. G. (2015). O Problema da Formação dos Professores no Brasil: Caso Parfor. In *Anais do XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Retirado de <https://goo.gl/dqeSXd>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Retirado de <https://goo.gl/majdRhnt>
- Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Retirado de <https://goo.gl/ozP2Lf>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes. Retirado de <https://goo.gl/SyzVgm>

Unesco (2014). *Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas*. São Paulo: Seminário Internacional Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas. Retirado de <https://goo.gl/zorYoZ>

Valente, J. A. (2005). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: Almeida, M. E.; Moran, J. M (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, v. 1, p. 22-31. Retirado de <https://goo.gl/YH5VDZ>

Valente, J. A. (org.) (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED. Retirado de <https://goo.gl/NjDCGS>

Roteiro de entrevista modelo 1**I. Conhecimentos prévios em relação as TIC**

- 1) Os usos educacionais das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do seu cotidiano profissional? De que maneira?
- 2) Que aplicações utiliza com frequência? Com que finalidade utiliza estas aplicações?

II. Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial

- 3) Enquanto estudante, como ocorreu sua aprendizagem com relação as TIC, na sua formação inicial como professor?
- 4) Que disciplinas abordavam o uso educacional das TIC? Que tipo de atividades eram propostas, para o uso educativo das TIC?

III. Aspectos formativos ofertados pela universidade (Unigran)

- 5) Existe no curso que coordenada disciplinas específicas que abordam as TIC? Ou elas são ofertadas de modo multidisciplinar?
- 6) Há atualmente algum projeto em planejamento ou em andamento, para melhorar o aproveitamento dos usos educativos das TIC?

IV. Infraestrutura ofertada pela universidade (Unigran)

- 7) A universidade oferece local específico para aprendizagem com as TIC (laboratório, sala de informática...)? Caso não, que espaço é direcionado para este feito?
- 8) Há algum estímulo por parte da coordenação do curso, para o uso deste local?

V. Atividades práticas com as TIC ofertadas pela universidade (Unigran)

- 9) O curso que coordena propicia aos alunos algum meio de aprendizagem prática das TIC com finalidade educativa?
- 10) Os estágios supervisionados solicitados aos alunos no fim do curso valorizam o aprendizado com as TIC? De que modo acontece?

VI. Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC

- 11) Como é avaliado o aprendizado no curso que coordena (provas, elaboração de textos, atividades práticas...)?
- 12) A avaliação do aprendizado relativo as TIC seguem a mesma regra? Como ocorre?

VII. Expectativas do(a) coordenador(a) do curso relativo as TIC

- 13) Considera que há algum aspecto da aprendizagem com as TIC que deve ser melhorada/reformulada no curso que coordena? Que aspectos são esses?

Roteiro de entrevista modelo 2**I. Conhecimentos prévios em relação as TIC**

1) Os usos educacionais das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do seu cotidiano estudantil ou pessoal? De que maneira?

II. Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial

2) Como ocorre sua aprendizagem com relação as TIC, na sua formação inicial de professor?

3) Que disciplinas abordam o uso educacional das TIC? Que tipo de atividades são propostas, para o uso educativo das TIC?

III. Aspectos formativos ofertados pela Instituição

4) Existe no curso que frequenta disciplinas específicas que abordam as TIC? Ou elas são ofertadas de modo multidisciplinar?

5) Você considera adequada o modo como as TIC são ofertadas no curso que frequenta?

IV. Infraestrutura ofertada pela Instituição

6) A universidade oferece local específico para aprendizagem com as TIC (laboratório, sala de informática...)? Caso não, que espaço é direcionado para este feito?

V. Atividades práticas com as TIC ofertadas pela Instituição

7) O curso que frequenta lhe propicia meios de aprendizagem prática das TIC com finalidade educativa?

8) Os estágios supervisionados que são obrigatórios ao fim do curso valorizam o aprendizado com as TIC? De que modo acontece?

VI. Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC

9) Como é avaliado o aprendizado no curso que frequenta (provas, elaboração de textos, atividades práticas...)?

10) A avaliação do aprendizado relativo as TIC seguem a mesmas regras? Como ocorre?

VII. Expectativas do(a) aluno(a) do curso relativo as TIC

11) Considera que há algum aspecto da aprendizagem com as TIC que deve ser melhorada/reformulada no curso que frequenta? Que aspectos são esses?

Eixos de Informação do Roteiro de Entrevista: Coordenador 1

Alcance das Informações Obtidas na Entrevista do Coordenador 1		
<u>Eixo I</u> - reconhecer aspectos de conhecimentos e modo de utilização das TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo II</u> - entender como se deu a formação inicial do professor relativo às TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo III</u> - entender o modelo praticado para a inserção das TIC, na formação inicial de professores:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo IV</u> - identificar a infraestrutura física de tecnologia, que a instituição disponibiliza aos alunos:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo V</u> - reconhecer algum tipo de atividade prática com as TIC na formação dos professores:		
Atendido ()	Parcialmente atendido (X)	Não Atendido ()
<u>Eixo VI</u> - identificar se os métodos de avaliações dos alunos estão relacionados com as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VII</u> - identificar expectativas e/ou projetos que envolvam as TIC na formação dos professores:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()

Eixos de Informação do Roteiro de Entrevista: Coordenador 2

Alcance das Informações Obtidas na Entrevista do Coordenador 2		
<u>Eixo I</u> - reconhecer aspectos de conhecimentos e modo de utilização das TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo II</u> - entender como se deu a formação inicial do professor relativo às TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo III</u> - entender o modelo praticado para a inserção das TIC, na formação inicial de professores:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo IV</u> - identificar a infraestrutura física de tecnologia, que a instituição disponibiliza aos alunos:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo V</u> - reconhecer algum tipo de atividade prática com as TIC na formação dos professores:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VI</u> - identificar se os métodos de avaliações dos alunos estão relacionados com as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VII</u> - identificar expectativas e/ou projetos que envolvam as TIC na formação dos professores:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()

Eixos de Informação do Roteiro de Entrevista: Aluno 1

Alcance das Informações Obtidas na Entrevista do Aluno 1		
<u>Eixo I</u> - Conhecimentos prévios em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo II</u> - Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo III</u> - Aspectos formativos ofertados pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo IV</u> - Infraestrutura ofertada pela Instituição:		
Atendido ()	Parcialmente atendido (X)	Não Atendido ()
<u>Eixo V</u> - Atividades práticas com as TIC ofertadas pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VI</u> - Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VII</u> - Expectativas do(a) aluno(a) do curso relativo às TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()

Eixos de Informação do Roteiro de Entrevista: Aluno 2

Alcance das Informações Obtidas na Entrevista do Aluno 2		
<u>Eixo I</u> - Conhecimentos prévios em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo II</u> - Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo III</u> - Aspectos formativos ofertados pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo IV</u> - Infraestrutura ofertada pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo V</u> - Atividades práticas com as TIC ofertadas pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VI</u> - Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VII</u> - Expectativas do(a) aluno(a) do curso relativo às TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()

Eixos de Informação do Roteiro de Entrevista: Aluno 3

Alcance das Informações Obtidas na Entrevista do Aluno 3		
<u>Eixo I</u> - Conhecimentos prévios em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo II</u> - Aprendizado relativo as TIC durante formação inicial:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo III</u> - Aspectos formativos ofertados pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo IV</u> - Infraestrutura ofertada pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo V</u> - Atividades práticas com as TIC ofertadas pela Instituição:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VI</u> - Formas de avaliação da aprendizagem em relação as TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()
<u>Eixo VII</u> - Expectativas do(a) aluno(a) do curso relativo às TIC:		
Atendido (X)	Parcialmente atendido ()	Não Atendido ()

Curso de Educação Física - licenciatura e bacharelado - presencial

1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Anatomia I	80	Anatomia II	80	Basquetebol	80	Atividades Rítmicas e Dança	80
Ginástica Geral	80	Biologia Celular	80	Filosofia	40	Atletismo	80
Handebol	80	Ginástica Artística	80	Fisiologia Humana	80	Crescimento e Desenvolvimento Humano	80
História e Organização da Educação Física e Esportes	80	Nutrição	80	Psicologia da Educação e do Esporte	80	Primeiros Socorros	80
Linguagem e Argumentação	40	Vôlei	80	Recreação e Estudos do Lazer	80	Sociologia	40
5º semestre		6º semestre		7º semestre		8º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Atividades Aquáticas	80	Biomecânica	80	Atividade Física e Envelhecimento	80	Atividade Física para População Especial	80
Didática de Educação Física	80	Educação Física para Pessoas com Deficiência	80	Avaliação e Prescrição de Atividade Física	80	Atividades Complementares	200
Futebol e Futsal	80	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	80	Estágio Supervisionado Obrigatório I	200	Estágio Supervisionado Obrigatório II	200
Lutas	80	Metodologia Científica e Bioestatística	80	Fisiologia do Exercício	80	Ginástica de Academia	80
Políticas Públicas do Esporte, Lazer e Ética	80	Organização e Planejamento de Eventos	80	Saúde Pública e Epidemiologia	80	Musculação	80
-	-	-	-	Trabalho de Conclusão de Curso I	40	Trabalho de Conclusão de Curso II	40
-	-	-	-	-	-	Treinamento Desportivo	80

Fonte: Website da Instituição

Curso de Pedagogia - licenciatura - semipresencial

1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Filosofia Geral	80	Filosofia da Educação	80	Didática I	80	Arte-Educação e Movimento	80
Leitura e Produção de Texto I	80	Fundamentos da Linguística Aplicada	80	Fundamentos e Met. da Educação Infantil	80	Didática II	80
Met. e Prática da Pesquisa Em Educação	80	História da Educação	120	Fundamentos e Met. de Alfabetização e Letramento	80	Estimulação de bebês	40
Sociologia Geral	80	Leitura e Produção de Texto II	40	Ludicidade em Espaços Escolares e não Escolares	80	Princípios e métodos do cuidar e educar	40
Tecnologias Educacionais e EAD	80	Sociologia da Educação	80	Psicologia do Desenvolvimento	120	Psicologia da Aprendizagem	80
5º semestre		6º semestre		7º semestre		8º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos	80	Conteúdo e Met. do Ens. da Matemática nos Anos Iniciais do Ens. Fund.	80	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ens. Fund. I (1º ao 3º)	100	Educação e Meio ambiente	80
Conteúdo e Met. do Ens. da Língua Portuguesa e Literatura nos anos Iniciais do Ens. Fund.	80	Conteúdo e Met. do Ens. das Ciências Naturais Nos Anos Iniciais do Ens. Fund.	80	Libras - Língua Brasileira de Sinais	80	Educação Especial e Escola Inclusiva	80
Conteúdo e Met. do Ens. de História e Geografia nos anos Iniciais do Ens. Fund.	80	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II (04 a 05 anos)	100	Organização da Educação brasileira e políticas públicas	80	Escola e Currículo e Avaliação Institucional	80
Educação Profissional: Trabalho e Ética	40	Princípios e Métodos da Gestão Escolar	80	Relações Étnico-Raciais na Educação e Educação Indígena	80	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ens. Fund. II (4º ao 5º ano)	100
Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (zero a três anos)	100	TCC I	80	TCC II	80	Prática pedagógica em instituições não escolares	80

Fonte: Website da Instituição

Curso de Letras - licenciatura – EAD

1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Estudo de Textos I	80	Estudo de Textos II	80	Didática da Língua Portuguesa	80	Língua Inglesa III	80
Filosofia	80	Língua Inglesa I	80	Estudo De Textos III	80	Língua Portuguesa III	80
Latim	80	Língua Portuguesa II	80	Estudos Linguísticos	80	Literatura Infanto-juvenil	80
Língua Portuguesa I	80	Literaturas de Língua Portuguesa I	80	Língua Inglesa II	80	Literaturas De Língua Portuguesa III	80
Tecnologias da Informação e da Comunicação	80	Teoria da Literatura	80	Literaturas de Língua Portuguesa II	80	Psicologia Da Educação	80
5º semestre		6º semestre		7º semestre		8º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa I	100	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Inglesa I	100	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Inglesa II	100	Atividades Complementares	200
Língua Inglesa IV	80	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa II	80	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa III	100	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas de Língua Inglesa III	100
Língua Portuguesa IV	80	Estudo De Textos IV	80	Libras	80	Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas e Língua Portuguesa IV	100
Literaturas de Língua Portuguesa IV	80	Pesquisa e Linguagem Científica	80	Literaturas de Língua Inglesa	120	Manifestações Culturais: Meio Ambiente, Relações Étnico-Raciais e Inclusão	80
Organização e Políticas da Educação Básica	80	Semiótica	80	Trabalho de Conclusão de Curso	40	Tópicos Especiais de Linguística	80
-	-	-	-	-	-	Tópicos Especiais de Literatura	80

Fonte: Website da Instituição

Curso de Matemática - licenciatura – EAD

1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Elementos De Estatística	80	Elementos De Física I	80	Didática Da Matemática	80	Cálculo Diferencial E Integral I	80
Interpretação E Produção De Textos	80	Geometria Básica I	80	Elementos De Física II	80	Laboratório Do Ensino De Matemática	80
Matemática Elementar I	80	Introdução a Informática	80	Fundamentos De Álgebra Linear	80	Matemática Financeira	80
Tecnologias Educacionais EAD	80	Matemática Elementar II	80	Geometria Básica II	80	Metodologia De Pesquisa E Projetos De Ensino	80
-	-	Psicologia Aplicada À Educação	80	Metodologia Do Ensino De Matemática	80	-	-
5º semestre		6º semestre		7º semestre		8º semestre	
Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas	Disciplina	Horas
Cálculo Diferencial E Integral II	80	Análise Combinatória E Probabilidade	80	Estágio Supervisionado Em Matemática III_ Docência No Ensino Médio	100	Atividades Complementares	200
Estágio Supervisionado Em Matemática I	100	Cálculo Diferencial E Integral III	80	Estruturas Algébricas	80	Educação De Jovens E Adultos	80
Geometria Analítica E Vetores	80	Estágio Supervisionado Em Matemática II_ Docência No Ensino Fundamental	100	Tópicos Avançados	80	Estágio Supervisionado Em Matemática IV_ Modalidades Diferenciadas	100
História Da Matemática E Filosofia Das Ciências	80	Prática De Ensino Em Matemática II	80	Trabalho De Conclusão De Curso (TCC) I	80	Língua Brasileira De Sinais	80
Prática De Ensino Em Matemática I	80	Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação No Ensino De Matemática	80	-	-	Trabalho De Conclusão De Curso (TCC) II	80

Fonte: Website da Instituição